Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης



Διαδικτυακή έκδοση
http://neospaidagogos.online
31ο Τεύχος, Ιουνίου 2022
I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 31ο – Ιούνιος 2022

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 31ο – Ιούνιος 2022

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 31ο – Ιούνιος 2022

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιουλίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-7-2022 ως και 31-8-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 32ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 32ου τεύχους:

- *Ως 31-8-2022, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 15-9-2022, κρίση – ενημέρωση αποδοχής άρθρου*
- *Ως 30-9-2022, ανάρτηση του 32ου 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 31ο – Ιούνιος 2022

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

Σελ. 14	00.Θ.Ε. 6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης
Σελ. 25	01.Θ.Ε. Η συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου: Προϋπόθεση ομαλής μετάβασης νηπίων
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Ο ρόλος της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας στην αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.
Σελ. 46	01.Θ.Ε. Σχολική επίδοση μαθητών με γονείς εκπαιδευτικούς
Σελ. 54	02.Θ.Ε. Teaching L2 Speaking in EFL context
Σελ. 64	02.Θ.Ε. Από τα ψευδοπροβλήματα μαθηματικών στα προβλήματα πραγματικής κατάστασης
Σελ. 74	03.Θ.Ε. Μια διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας για την τηλεκπαίδευση
Σελ. 87	07.Θ.Ε. Δημιουργική γραφή και πολυγραμματισμοί
Σελ. 93	08.Θ.Ε. Εντοπισμός και αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας - Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού
Σελ. 102	08.Θ.Ε. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών
Σελ. 112	08.Θ.Ε. Σύγχρονη αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το παράδειγμα της Συμπερίληψης
Σελ. 120	08.Θ.Ε. Φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα
Σελ. 126	09.Θ.Ε. Η τέχνη στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας
Σελ. 135	10.Θ.Ε. Η Θεατρική Τέχνη στη διδασκαλία
Σελ. 146	10.Θ.Ε. Η συμβολή της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Σελ. 155	12.Θ.Ε. Διερευνώντας τις στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές
Σελ. 167	12.Θ.Ε. Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Παραγοντική ανάλυση των αξιολογήσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 177	13.Θ.Ε. Εκπαιδευτικοί, φύλο και εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 190	14.Θ.Ε. Η σχολική βία και ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός
Σελ. 199	14.Θ.Ε. Στάσεις εκπαιδευτικών της περιφέρειας Ηπείρου για τη διδασκαλία φυσικών επιστημών
Σελ. 210	15.Θ.Ε. Ανάπτυξη μορφών αποτελεσματικής ηγεσίας, μέσω της βελτίωσης ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην μετά Covid εποχή.
Σελ. 219	15.Θ.Ε. Επαγγελματική εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς: Ερευνητικές διαπιστώσεις
Σελ. 237	15.Θ.Ε. Η διαχείριση των συγκρούσεων και ο ρόλος του Διευθυντή τον σχολείου: Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 247	15.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Μαθηματικών ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας. Λειτουργίες και δυσλειτουργίες.
Σελ. 257	15.Θ.Ε. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας
Σελ. 268	15.Θ.Ε. Η σημασία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού και η δυνατότητα αξιοποίησής της σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό
Σελ. 278	15.Θ.Ε. Η συνεισφορά της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
Σελ. 291	15.Θ.Ε. Ο θεσμός του Μέντορα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο
Σελ. 297	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της κρατικής παρέμβασης στην παιδεία
Σελ. 305	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του επόπτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σελ. 313	15.Θ.Ε. Ο ρόλος των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ελληνική πραγματικότητα.
Σελ. 321	15.Θ.Ε. Σχολική ηγεσία
Σελ. 329	16.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία
Σελ. 338	16.Θ.Ε. Από το "δέμας" στην κουλτούρα του ναρκισσισμού
Σελ. 349	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στα χρόνια του Αγώνα έως και την εκπαίδευση στη Μαγνησία, πριν την ενσωμάτωση
Σελ. 361	16.Θ.Ε. Ο Αλμπέρ Καμύ, η χριστιανική μεταφυσική, και τα Προγράμματα Σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Σελ. 385	16.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό μέσα από τα μάτια του Νίτσε
Σελ. 392	17.Θ.Ε. Η συμβολή του J. Korczak στην καθιέρωση των δικαιωμάτων των παιδιών και στην υλοποίησή τους στο χώρο του σχολείου
Σελ. 402	17.Θ.Ε. Αξιολόγηση διδακτικών εγχειρίδιων προσχολικής εκπαίδευσης στην Σερβία
Σελ. 410	17.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του οργανωτικού κλίματος τον σχολείου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις.
Σελ. 418	17.Θ.Ε. Διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του covid-19
Σελ. 427	17.Θ.Ε. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Μελέτη περίπτωσης 6/Θέσιου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
Σελ. 437	17.Θ.Ε. Εντοπίζοντας τα σημεία πρόσληψης και τις καινοτομίες στη Φαίδρα του Ρακίνα
Σελ. 446	17.Θ.Ε. Η ανθρωπογεωγραφία, η διοίκηση και ο πληθυσμός της Υποδιοίκησης του Δεμίρ Ισάρ (Σιδηρόκαστρο) 1870-1913
Σελ. 454	17.Θ.Ε. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα δικαιώματα των μαθητών
Σελ. 464	17.Θ.Ε. Ιστορική επισκόπηση της έννοιας της «ποιότητας» στην εκπαίδευση σε εξωτερικό και Ελλάδα

Σελ. 472 | 17.Θ.Ε. Κατανοώντας την Συνεργατική και Εξατομικευμένη Μάθηση: Μια Πρώτη Θεωρητική Προσέγγιση

Σελ. 484 | 17.Θ.Ε. Φυσική, μια παραγκωνισμένη Επιστήμη στην Ειδική Αγωγή, στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 495 | 02.Θ.Ε. Από την κατανόηση του κειμένου και την ανάλυση της θεματικής δομής του στη γραπτή παραγωγή και αξιολόγηση

Σελ. 514 | 05.Θ.Ε. Εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας στον αθλητισμό και στην εκπαιδευτική πράξη

Σελ. 524 | 06.Θ.Ε. Η κριτική μέσα από τις λέξεις (Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Λυκείου).

Σελ. 532 | 06.Θ.Ε. Συνοπτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο: «Είστε αυτό που τρώτε. Τι θα θέλατε να είστε;»

Σελ. 536 | 06.Θ.Ε. Συνοπτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο: Πίσω από κάθε χτύπημα της μπάλας υπάρχει μία σκέψη !!!

Σελ. 541 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης: Πρακτικές εφαρμογές ηθικού προβληματισμού (ευθανασία).

Σελ. 552 | 08.Θ.Ε. Διαχείριση σχολικού εκφοβισμού μέσα από την Τέχνη

Σελ. 562 | 08.Θ.Ε. Ενδυνάμωση μαθητή με ακουστική δυσλεξία

Σελ. 568 | 10.Θ.Ε. Το Πρόγραμμα Erasmus+ KA229 "Game for the health - Game for the future" ως εκπαιδευτική καινοτομία στο Νηπιαγωγείο

Σελ. 578 | 14.Θ.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα «Υγεία και ασφάλεια στην εργασία»

Σελ. 584 | 15.Θ.Ε. Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα

6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Χώρος αναφοράς 93 ετών

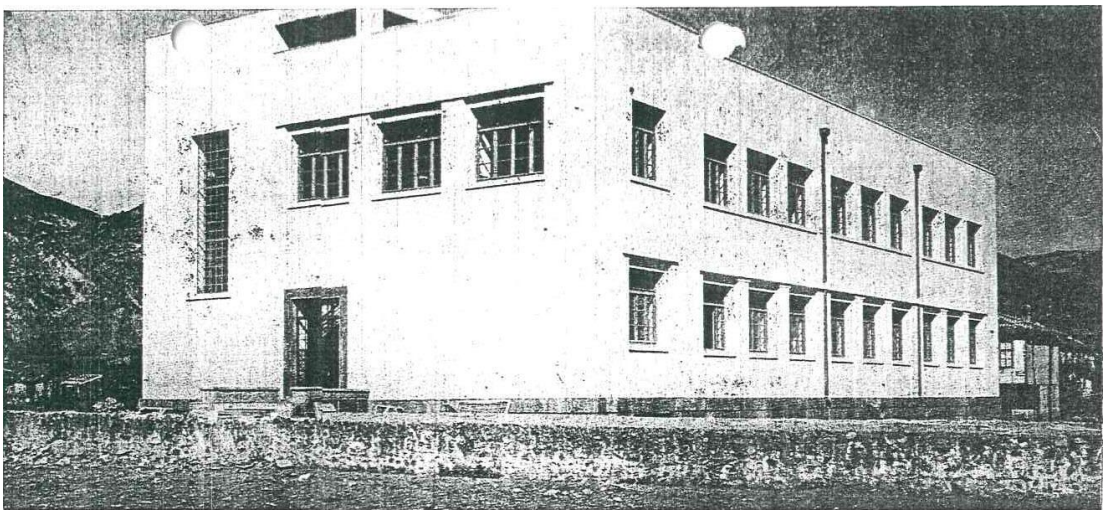
Γερακάκης Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Νότια της παλιάς πόλης της Ξάνθης, στη δυτική πλευρά του ποταμού Κόσυνθου υπήρχε η συνοικία «Ασά Μαχαλά» από τον 19ο αιώνα. Κατοικούνταν από φτωχούς μουσουλμάνους, αγρότες κυρίως στο επάγγελμα, με βασική ενασχόληση τον καπνό. Με την εγκατάσταση των προσφύγων στον συνοικισμό και την ανέγερση προσφυγικών κατοικιών τα έτη 1924-1928, λειτούργησε ένα μικτό σχολείο από το οποίο προήλθε το ΣΤ' Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Με την έντονη οικοδομική δραστηριότητα των επόμενων ετών, ανατράπηκε η οικιστική φυσιογνωμία της περιοχής, μιας και χάθηκαν όλες εκείνες οι μικρές μονοκατοικίες του προσφυγικού πληθυσμού των εργατών, τεχνιτών και μικροεπαγγελματιών. Σήμερα ως ένα από τα παλαιότερα κτήρια, το σχολείο χαρακτηρίζει την περιοχή «Ασά Μαχαλά» ή Μ. Αλεξάνδρου και με τον μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών του θυμίζει και συνεχίζει την 93χρονη ιστορία του. Το παρόν άρθρο παρακολουθεί το κτηριακό και την ιστορία του σχολείου από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα.

Λέξεις–Κλειδιά: 6ο Δημοτικό Σχολείο, Ξάνθη, πρόσφυγες, Ασά Μαχαλάς

Ίδρυση

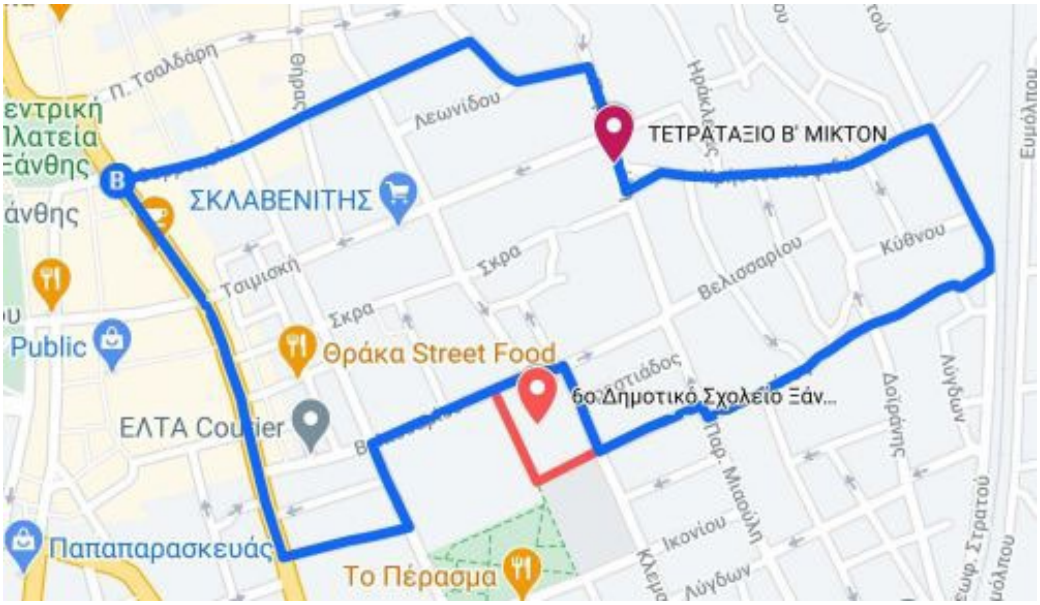


Εικόνα 1:6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης (ΔΠΘ–ΚΑΡΑΝΤΙΝΟΣ: Όψη μεσημβρινοδυτική)

Μετά την Μικρασιατική καταστροφή, τα χρόνια 1922-1923, η Ξάνθη θα δεχτεί τους νέους ξεριζωμένους Έλληνες από τις αλησμόνητες πατρίδες της Αν. Θράκης, του Πόντου και της Μ. Ασίας. Δημιουργήθηκαν νέοι συνοικισμοί, όπως Γυμναστηρίου, Κυψέλη, Τσιμεντένια, Άστικός, καί Χρύσας, ή επεκτάθηκαν οι ήδη υπάρχοντες.

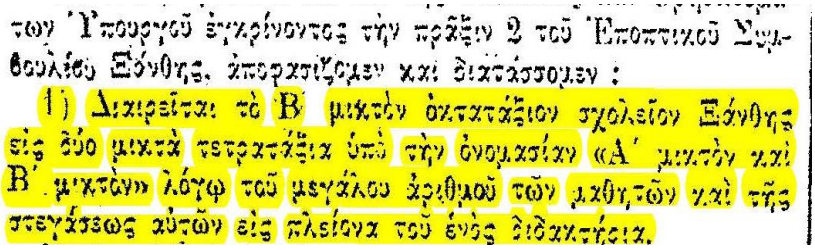
Οι πρόσφυγες στον Ασά Μαχαλά, αγκαλιάζονται από τους παλιότερους κατοίκους κι όλοι μαζί θα αγωνιστούν να δημιουργήσουν τη νέα τους συνοικία και κατ' επέκταση τη νέα Ξάνθη. Έργο δύσκολο και απαιτεί σκληρή προσπάθεια από όλους. Ο καπνός είναι αυτός που θα στηρίζει για χρόνια αυτές τις επίπονες προσπάθειες οικονομικής ανόρθωσης και ανάπτυξης. Στον συνοικισμό πλέον δραστηριοποιούνται εκτός από τους καπνεργάτες, έμποροι και μια πληθώρα μικροεπαγγελματιών. Από τις πρώτες προτεραιότητες της κοινότητας η εκπαίδευση των παιδιών της, που είτε αυτή θα έπρεπε να ξεκινήσει είτε να συνεχιστεί μια και βίαια είχε διακοπεί λόγω του ξεριζωμού, γεγονός που απαιτούσε τη λειτουργία νέων σχολείων.

Στην περιοχή ενδιαφέροντος του σχολείου, «τα προσφυγικά» ή και «Ασά Μαχαλά», στη σημερινή οδό Μιαούλη, σε παλιό διώροφο σπίτι κοντά στη συμβολή της με τη σημερινή οδό Κοψιδά και δυτικά του τεμένους, στα πρώτα αυτά «προσφυγικά» χρόνια, λειτουργεί και αναπτύσσεται το «Β' μικτόν οκτατάξιον σχολείον Ξάνθης».



Εικόνα 2: Σχολική Περιφέρεια

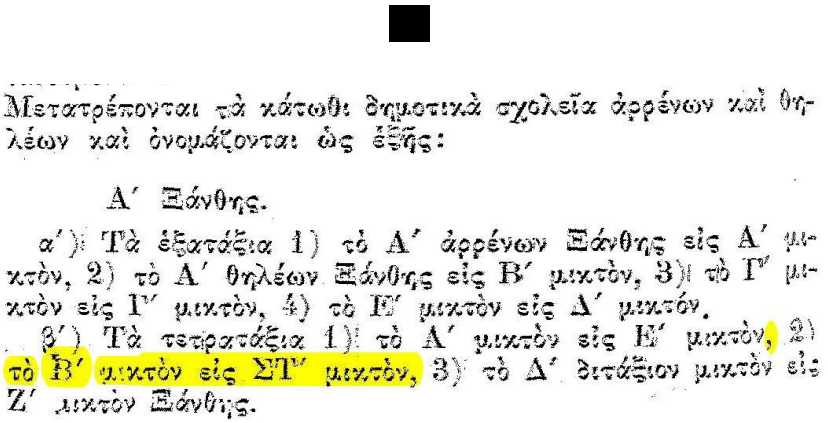
Το σχολείο αυτό, με το ΦΕΚ 52/15-2-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ, διαιρείται, λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών και της στέγασης αυτών σε περισσότερα του ενός διδακτήρια, σε δυο τετρατάξια σχολεία με την ονομασία «Α' μικτόν και Β' μικτόν». Με το ΦΕΚ 389/30-10-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ το τετρατάξιο Β' μικτόν μετατρέπεται και μετονομάζεται σε «ΣΤ μικτόν» δημοτικό σχολείο, αριθμό τον οποίο φέρει και με τον οποίο λειτουργεί ως σήμερα.



των Υπουργού εγκρίνοντος τὴν πρᾶξιν 2 τοῦ Ἐποπτικοῦ Συμβουλίου Ξάνθης, ἀποφασίζομεν καὶ διατάσσομεν :

1) Διαιρεῖται τὸ Β΄ μικτὸν ἑπτατάξιον σχολεῖον Ξάνθης εἰς δύο μικτὰ τετρατάξια ὑπὸ τὴν ὀνομασίαν «Α΄ μικτὸν καὶ Β΄ μικτὸν» λόγῳ τοῦ μεγάλου ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν καὶ τῆς στεγάσεως αὐτῶν εἰς πλείονα τοῦ ἑνὸς διδακτήρια.

Εικόνα 3: ΦΕΚ 52/15-2-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ – Δημιουργίας του Σχολείου



Μετατρέπονται τὰ κάτωθι δημοτικὰ σχολεῖα ἀρρένων καὶ θηλέων καὶ ὀνομάζονται ὡς ἑξῆς:

Α΄ Ξάνθης.

α΄) Τὰ ἑξατάξια 1) τὸ Α΄ ἀρρένων Ξάνθης εἰς Α΄ μικτὸν, 2) τὸ Α΄ θηλέων Ξάνθης εἰς Β΄ μικτὸν, 3) τὸ Γ΄ μικτὸν εἰς Γ΄ μικτὸν, 4) τὸ Ε΄ μικτὸν εἰς Δ΄ μικτόν.

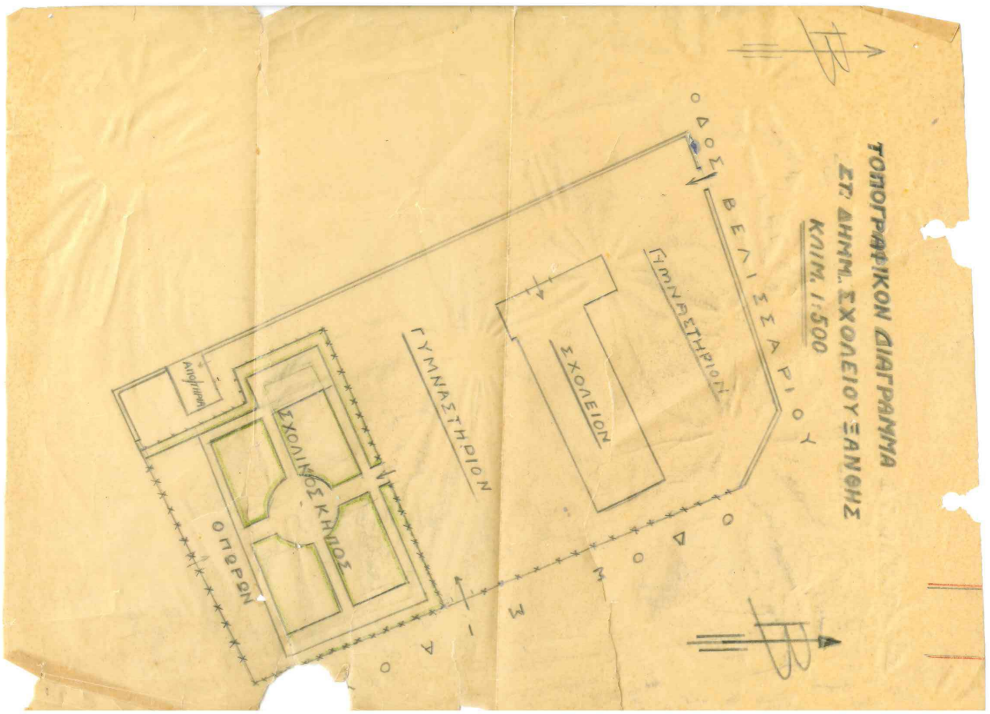
β΄) Τὰ τετρατάξια 1) τὸ Α΄ μικτὸν εἰς Ε΄ μικτὸν, 2) τὸ Β΄ μικτὸν εἰς ΣΤ΄ μικτὸν, 3) τὸ Δ΄ διτάξιον μικτὸν εἰς Ζ΄ μικτὸν Ξάνθης.

Εικόνα 4: ΦΕΚ 389/30-10-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ - Μετονομασία Σχολείου

Θεμελίωση και προαγωγή

Η πόλη επεκτάθηκε και στην περιοχή γύρω από το σχολείο. Τότε ήταν που πολλοί διακεκριμένοι για έργα κοινής ωφέλειας άνθρωποι του συνοικισμού Ασά, σκέφτηκαν να χρησιμοποιηθεί ο χώρος, μεταξύ των οδών Βελισσαρίου και Μιαούλη - καπνοχώραφα της εποχής εκείνης - για την ανέγερση σχολικού κτηρίου, ικανού να εξυπηρετήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της πολυπληθούς πλέον συνοικίας Ασά.

Οι προσπάθειές τους είχαν αποτέλεσμα, αφού κατάφεραν να αποσπάσουν μέσω του πολιτευτή της εποχής εκείνης Αναστάσιου Μπακάλμπαση, πρόσφυγα από την Καλλίπολη της Ανατολικής Θράκης και Διευθυντή του Γραφείου Ανταλλαξίμων του Υπουργείου Γεωργίας την οικονομική ενίσχυση των 200000 δραχμών.



Εικόνα 5: Τοπογραφικό διάγραμμα σχολικού οικοπέδου

Στο ποσό αυτό προστέθηκε σημαντική ενίσχυση του Δήμου Ξάνθης και ανάλογη του Δημοσίου. Αυτές οι τρεις επιχορηγήσεις έδωσαν την οικονομική δυνατότητα για ανέγερση σχολικού κτηρίου. Η θεμελίωση του κτηρίου έγινε την 9η Αυγούστου 1931



Εικόνα 6: από τη σημείωση στη φωτογραφία «Κατάθεσις θεμελίου λίθου διδακτηρίου Ασά Μαχαλά Ξάνθης 9 Αυγούστου 1931»

και η αποπεράτωση του έργου έλαβε χώρα το Φθινόπωρο του 1932 σύμφωνα με μελέτη της τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

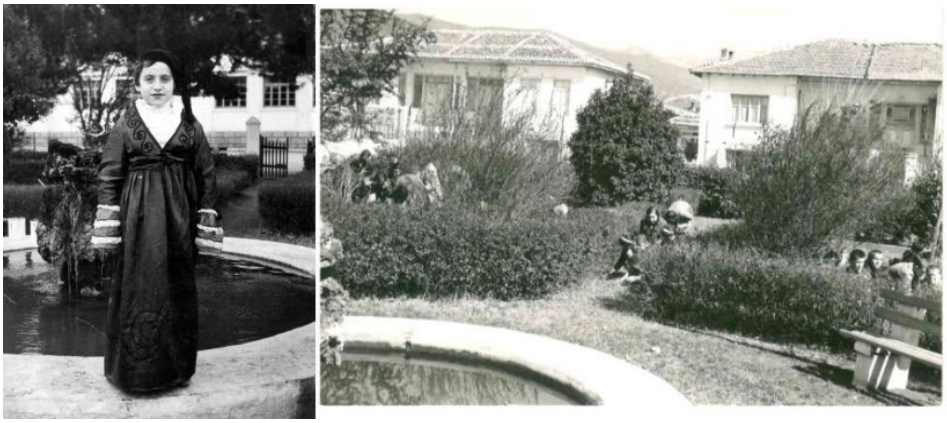


Εικόνα 7: Δυτική (κύρια) είσοδος - Κάλαντα Χριστουγέννων 1958

Το σχολείο αμέσως λειτούργησε κανονικά και απρόσκοπτα. Το κτήριο περιλαμβάνει: το υπόγειο, το ισόγειο, τον όροφο και το υπερώο-δώμα. Η σκεπή έγινε με τσιμεντένια πλάκα, που περιμετρικά κατέληγε σε στηθαίο και με σύστημα υδρορροών για τη διοχέτευση των όμβριων υδάτων. Είχε δυο (2) κύριες εισόδους μαθητών (μια δυτικά και μια βόρεια) και μια (1) δευτερεύουσα (ανατολικά) για τη διανομή συσσιτίου στους μαθητές. Οι αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονται στο ισόγειο και τον όροφο. Στην πρώτη από τις αίθουσες του ορόφου εγκαταστάθηκε Νηπιαγωγείο. Στο υπόγειο (σήμερα λεβητοστάσιο) κατασκευάζεται τουαλέτα εκπαιδευτικών και κουζίνα προετοιμασίας συσσιτίου. Το δώμα χρησιμοποιείται κατά καιρούς ως αποθήκη ή και αρχείο. Η βορεινή αυλή και μέρος της νότιας αποτελούν τα δυο γήπεδα («γυμναστήρια») του σχολείου. Στο υπόλοιπο τμήμα της νότιας αυλής διαμορφώνεται κήπος και χτίζονται οι τουαλέτες των μαθητών. Ο σχολικός χώρος περιφράζεται σταδιακά από πετρόκτιστο αυλότοιχο. Για την αντιμετώπιση προβλημάτων, στη δεκαετία του 80, κατασκευάστηκε κεραμοσκεπή. Εξαιρέθηκε το τμήμα της, πάνω από το κλιμακοστάσιο που φιλοξενεί από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του σχολείου τη μια από τις τρεις σειρήνες της πόλης. Το 1987 κλείνεται η βορεινή είσοδος, με την προσθήκη διώροφης κατασκευής για τη δημιουργία τουαλέτας μαθητών στο ισόγειο και κουζίνας στον όροφο του κτηρίου.

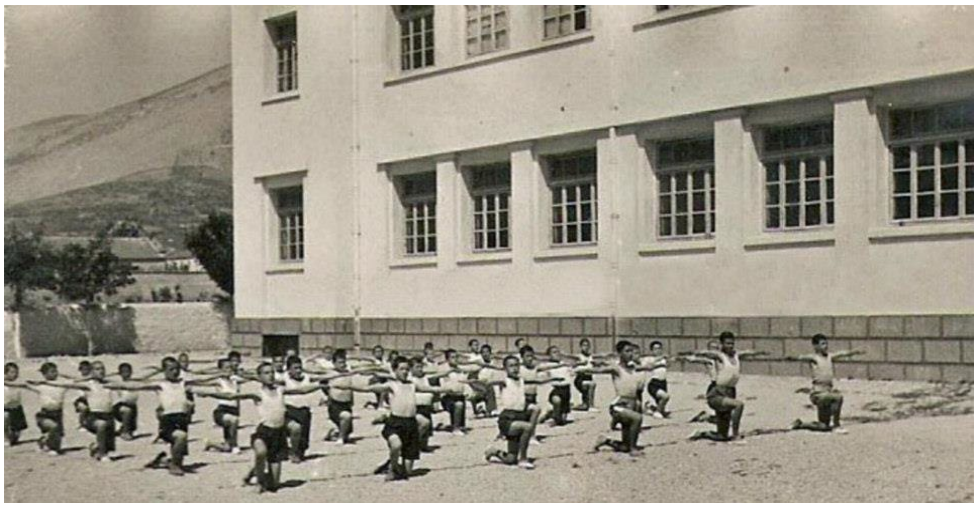


Εικόνα 8: Η βορεινή είσοδος το1933 και η προσθήκη-κλείσιμο στις 20/7/1987



Εικόνα 9: Στον κήπο της αυλής 1960-61

Σύμφωνα με το Βασιλικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 428/11 Νοεμβρίου 1935 το σχολείο από τετρατάξιο που άρχισε προάχθηκε σε 6/θέσιο κι έτσι λειτούργησε μέχρι το Μάιο του 1941, που η περιοχή καταλήφθηκε από τους Βουλγάρους. Μετά την απελευθέρωση 14/9/1944 εγκαταστάθηκε και πάλι το 6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης.



Εικόνα 10: Ώρα Γυμναστικής σχολικό έτος 1948-49

Την 1η Νοεμβρίου 1962 σύμφωνα με το Β.Δ. 193 το σχολείο προάχθηκε σε 7/θέσιο και την 6η Οκτωβρίου 1966 με το υπ' αριθμ. Β.Δ. 201 σε 8/θέσιο. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη της περιοχής επιβάλλει και τη συνέχιση της προαγωγής του σχολείου.



Εικόνα 11: 1964 Στη σειρά για τη διανομή γάλακτος, κίτρινο τυρί σε κονσέρβα, ζάχαρη και ρούχα από την U.N.R.R.A

Έτσι το 1977 προάγεται σε 10/θέσιο, το 1978 σε 12/θέσιο και το έτος 1983 σε 13/θέσιο.

Ο συνεχώς αυξανόμενος μαθητικός πληθυσμός της περιοχής απαιτεί την ίδρυση και λειτουργία ενός ακόμα σχολείου, ανάγκη που τελικά υλοποιείται και ενσαρκώνεται είτε ως 14ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, είτε αρχικά ως παράρτημα του σχολείου στον οικισμό Δροσερού Ξάνθης και στη συνέχεια ως 15ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, είτε ως 6/θέσιο 19ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης το οποίο συγχωνεύεται με το 6/θέσιο 13ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης για να δημιουργηθεί το 12/θέσιο 13ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Το 6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης μετά την πρώτη αποσυμφόρηση που υφίσταται υποβιβάζεται σε 8/θέσιο. Η περιοχή γνωρίζει μεγάλη οικοδομική ανάπτυξη στα επόμενα χρόνια και ο αριθμός των οικογενειών που εγκαθίστανται αυξάνει συνεχώς.



Εικόνα 12: Συνάντηση Γονέων 1955

Το 1988 προάγεται σε 12/θέσιο οργανικά και ως τέτοιο λειτουργεί ως σήμερα.



Εικόνα 13: Σχολικές παραστάσεις 1933 και 1953

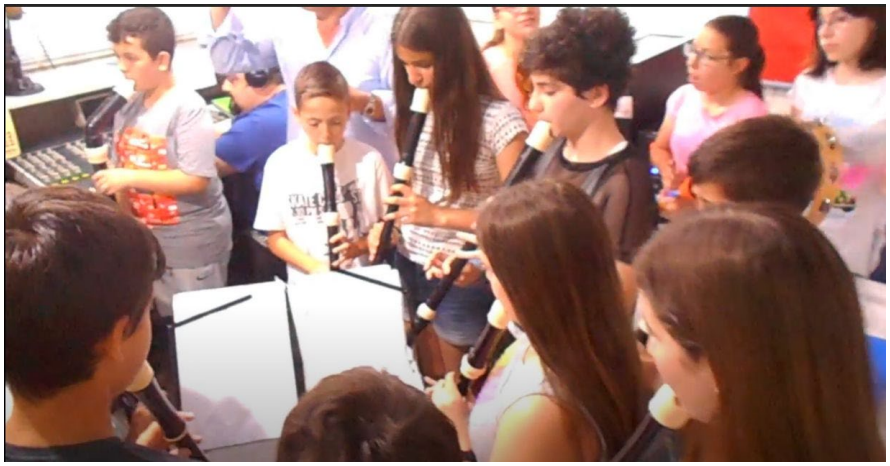
Το δεύτερο κτήριο

Ο μικρός όμως αριθμός των αιθουσών που διαθέτει το σχολείο, σε σχέση με το μεγάλο αριθμό των μαθητών και οι ολοένα αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, επέβαλλαν την ανέγερση και ενός δευτέρου κτηρίου στον υπάρχοντα σχολικό χώρο. Η θεμελίωσή του ξεκίνησε το έτος 2000, ύστερα και από επίπονες αναφορές του τότε Διευθυντή του σχολείου Γεωργίου Γκαβάκη και της ανάλογης συνδρομής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου. Με σχέδια του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων (Ο.Σ.Κ) ξεκινάει το 2020 η ανέγερση του 2ου διδακτηρίου. Το κτήριο περιλαμβάνει: το ισόγειο και τον όροφο. Το έργο αποπερατώθηκε το Φθινόπωρο του 2001. Από τη σχολική χρονιά 2001-2002 το σχολείο συνδυάζοντας την παράδοση με τη σύγχρονη πραγματικότητα, στεγάζεται λειτουργικά ως 16/θέσιο ή και 17/θέσιο ενίοτε δημοτικό στα δυο εξίσου όμορφα κτήρια και αγωνίζεται να συμβάλλει με όλες του τις δυνάμεις στην πνευματική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανύψωση του επιπέδου ζωής της περιοχής του.



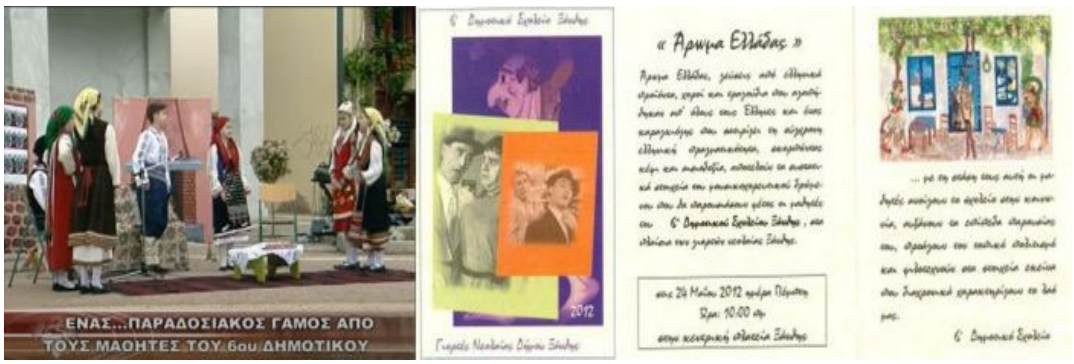
Εικόνα 14: Το σχολείο σήμερα 2021

Με την ορχήστρα του «Φλογεροί Φλογεριστές» δίνει το δικό του τόνο στις πολιτιστικές εκδηλώσεις της πόλης της Ξάνθης.

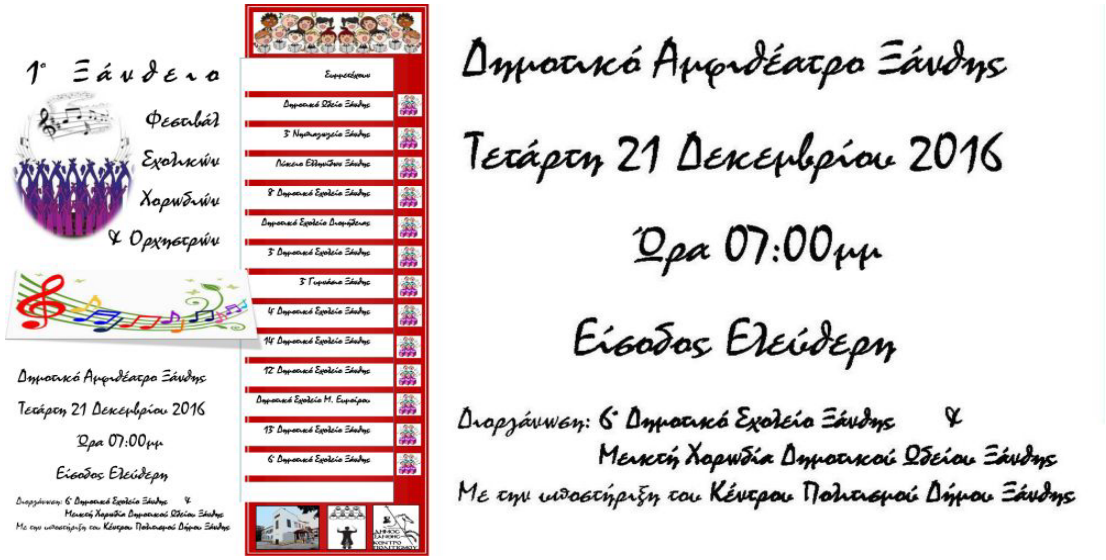


Εικόνα 15: Φλογεροί Φλογεριστές- Τα ψάρια στο ποτάμι Δημοτικό ραδιόφωνο Ξάνθης 29/05/2018

Διοργανώνει και υλοποιεί παραστάσεις και εκδηλώσεις ακόμα και πέρα από τον τυπικό σχολικό του χώρο. Συμμετέχει ενεργά στις Γιορτές Νεολαίας του Δήμου Ξάνθης. Στα πλαίσια αυτών των δράσεων επιτυγχάνει τη συμμετοχή όλου του μαθητικού πληθυσμού και της πλειοψηφίας των γονέων και κηδεμόνων. Ο «Παραδοσιακός Γάμος» το 2011 και το «Άρωμα Ελλάδας» το 2012 στην Κεντρική Πλατεία της πόλης, είναι δρώμενα που αφήνουν το αποτύπωμά τους στη σχολική ιστορία της Ξάνθης. Το σχολείο οραματίζεται ένα φεστιβάλ στο οποίο θα συμμετέχουν τα σχολεία της πόλης και το οποίο κάθε φορά θα διοργανώνεται από διαφορετικό σχολείο, ώστε να διαχέεται η χαρά της διοργάνωσης σε όλους. Το έτος 2016 αυτό υλοποιείται. Διοργανώνει για πρώτη φορά το «1ο Ξάνθειο Φεστιβάλ Σχολικών Χορωδιών και Ορχηστρών». Η εκδήλωση αγκαλιάζεται από τις σχολικές μονάδες και δίνει μια άλλη διάσταση στη εορταστική ατμόσφαιρα των Χριστουγέννων της πόλης της Ξάνθης. Σήμερα το φεστιβάλ είναι θεσμός υπό τη σκέπη του κέντρου Πολιτισμού του Δήμου Ξάνθης και διοργανώνεται κάθε χρόνο από διαφορετική σχολική μονάδα της Α/θμιας Εκπ/σης Ξάνθης.



Εικόνα 16: Παραδοσιακός Γάμος Μάιος 2011 & Άρωμα Ελλάδας Μάιος 2012



Εικόνα 17: Αφίσα 1ου Ξάνθειου Φεστιβάλ σχολικών Χορωδιών & Ορχηστρών

Αρωγός και πολύτιμος συμπαραστάτης σε κάθε βήμα και προσπάθεια ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, που δίνει με ενδιαφέρον και ζήλο το δικό του παρόν. Στα 93 χρόνια ιστορίας του Σχολείου, αξιόλογοι εκπαιδευτικοί καταγράφονται στο δυναμικό του. Οι διατελέσαντες Διευθυντές Α. Κρανιώτης, Ι. Καραφίνας, Σ. Πρωικάκης, Ε. Δημητριάδου, Χ. Καπετανόπουλος, Γ. Γκαβάκης, Γ. Κοντοπάνος, Χ. Γερακάκης διεύθυναν με θέρμη τη Σχολική Μονάδα από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της. Οι μαθητές του, χριστιανοί και μουσουλμάνοι, διακρίθηκαν και διακρίνονται σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής του τόπου τους. Συνδετικός κρίκος όλων αυτών η αγάπη για τον τόπο τους.

Εσύ Χριστό, εγώ Αλλάχ και στη μέση … η Ξάνθη

«…Η μαμά όταν καλούσε ταξί στο σπίτι θυμάμαι έλεγε στο τηλέφωνο τη διεύθυνση και τόνιζε : στον «Ασά Μαχαλά» ! Ήταν η επίσημη ονομασία του συνοικισμού, πριν αυτός μετονομαστεί σε Μ. Αλεξάνδρου. Φίλους είχα πολλούς στο χωμάτινο τότε στενό της οδού Νικομήδειας. Μεταξύ άλλων θυμάμαι τον Χουσεΐν, λίγο παραπάνω απ΄ τον κυρ Φώτη τον Αγροφύλακα, όπως και τον Αμέτ που μας άνοιγε την αυλή το καλοκαίρι για να κόψουμε σύκα. Παίζαμε χριστιανοί και μουσουλμάνοι, χωρίς να χρειάζονται παραπάνω συστάσεις, λόγια και … «διαπιστευτήρια». Σαν έφηβος κάναμε ατελείωτες μοτο-βόλτες με τον Γκιοκτσέλ, που εκτός από "χρυσό παιδί" είχε και χρυσό χέρι δουλεύοντας στην ραπτομηχανή του Άνθιμου και φτιάχνοντας περίτεχνες ταπετσαρίες αυτοκινήτων.

Τα χρόνια πέρασαν και σήμερα πια έτυχε στο διπλανό μπαλκόνι να καλημερίζω τον Χασάν με την οικογένεια του, θεωρώντας μας τυχερούς που έχουμε τόσο καλούς γείτονες. Απέναντι θυμάμαι την Γιασμίν που κάλεσε στο γάμο του αδερφού της όλη τη γειτονιά και τη μαμά της να μοιράζει κάθε φορά γλυκά στο «σεκέρ μπαιράμ».

Αυτά κι άλλα πολλά μου ήρθαν στο μυαλό προσπαθώντας να βρω λέξεις για να περιγράψω την "συμβίωση" και διαβάζοντας τις ευχές για το Ραμαζάνι του φίλου μου Κώστα που έζησε για πολλά χρόνια στον Κασκανέ: «Μεγαλώνουμε μαζί, βαδίζουμε μαζί και στο τέλος πεθαίνουμε μαζί. Μοιραζόμαστε δρόμους, γειτονιές, συναισθήματα, ήθη, έθιμα, χαρές και λύπες. Έχουμε μια πατρίδα και όλοι την αγαπάμε (να είστε σίγουροι). Εδώ γεννηθήκαμε, εδώ ζήσαμε τα παιδικά μας χρόνια κι εδώ κάποτε θα τελειώσουμε..."

Βιβλιογραφία - πηγές

ΦΕΚ 52/15-2-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΦΕΚ 389/30-10-1929 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ

Αρχείο Σχολικής Μονάδας: 6ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης

Θωμάς Εξάρχου: ¨Ξάνθη 1930¨ εκδόσεις Σπανίδη.

Φιλοπρόοδη Ένωση Ξάνθης: Ταξιδεύοντας στην Ξάνθη Τόμος Ι 1970 – 2020

Δ. Μαυρίδης: Διαδικασίες πολεοδομικής συγκρότησης της Ξάνθης στο «Ξάνθη. Η πόλη με τα χίλα χρώματα» ΠΑΚΕΘΡΑ, Ξάνθη 2008

Ηλεκτρονικές Πηγές

Παλιές φωτογραφίες Ξάνθης:
https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.399951496709783&type=3

ΚΑΝΑΛΙ 6:

https://www.youtube.com/watch?v=ZvJYadtS4j4

Δημοτικό Ραδιόφωνο Ξάνθης

https://www.youtube.com/watch?v=NmRkCGdTfIw

Η συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου: Προϋπόθεση ομαλής μετάβασης νηπίων

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

Περίληψη

Κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εντοπίζονται μια σειρά από σημαντικές αλλαγές αλλά και δυσκολίες όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να τα εκπαιδεύσουν και να τα εντάξουν στη νέα σχολική βαθμίδα. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών που με την αξιοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών έχουν τη δυνατότητα να προετοιμάσουν κατάλληλα το ίδιο το παιδί, αλλά και την οικογένειά του για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, καθώς και στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών κατά τη μεταβατική διαδικασία. Επιπλέον, επισημαίνονται τα προβλήματα και οι διαταραχές, που ενδεχομένως να εμφανιστούν στο παιδί και αναφέρονται οι πρακτικές που θεωρούνται ως περισσότερο αποτελεσματικές και διαδεδομένες στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία, πρακτικές, προβλήματα, επικοινωνία, διαταραχές

Kindergarten-elementary school cooperation: A precondition for a smooth transition of infants

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

Abstract

During the transition of children from kindergarten to primary school, a number of important changes are identified but also difficulties not only for the children themselves and their families, but also for the teachers themselves who undertake to educate them and integrate them into the new school grade. In this context, the importance of the role of teachers is recognized, who by utilizing specific practices have the opportunity to properly prepare the child himself, but also his family for the transition from kindergarten to primary school. This paper focuses on the importance of the cooperation of kindergarten and primary school teachers, as well as the communication that develops between parents and teachers during the transition process. In addition, the problems and disorders that may occur in the child are identified and the practices that are considered to be most effective and widespread in the smooth transition from kindergarten to primary school are mentioned.

Key-Words: collaboration, practices, problems, communication, disorders

Εισαγωγή

Η μετάβαση συμπεριλαμβάνει όχι μόνο μία αλλά πολλές και συνεχιζόμενες προσπάθειες σύνδεσης του περιβάλλοντος του παιδιού με το περιβάλλον της μάθησης (Bereris P. et al., 2010) και αφορά όχι μόνο τους μαθητές αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, όπως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία ολόκληρη. Η ομαλή μετάβαση βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της τάξης, των στελεχών εκπαίδευσης, των οικογενειών και των κοινοτήτων και θεωρούνται ως καταλληλότερες οι μεταβατικές πρακτικές που αφορούν κοινές δράσεις νηπιαγωγείου –δημοτικού σχολείου, καθώς και ανταλλαγές επισκέψεων και εμπειριών. Αποτελεί μια διαδικασία που βιώνεται παράλληλα από όλους τους εμπλεκόμενους και απαιτεί τη δέσμευσή τους για κοινή ευθύνη δημιουργίας, συνεργασίας και διατήρησης συνδέσεων, εντούτοις είναι δύσκολη και πολύπλοκη διότι δέχεται επιδράσεις από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους (Besi M., 2019). Οι μελέτες διεθνώς θεωρούν τη μετάβαση ως μία συνεχή διαδικασία που εξαρτάται από την ετοιμότητα των παιδιών να καλλιεργήσουν μηχανισμούς προσαρμογής και συναισθηματικής ασφάλειας, καθώς και την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να εξασφαλίσει προϋποθέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της μετακίνησης των παιδιών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Besi M., 2019), (Vrinioti K., 2008). Πρέπουσα προετοιμασία για τις διάφορες αλλαγές σημαίνει, γνωρίζω και κατανοώ όσα συμβαίνουν γύρω μου και μέσα μου, υιοθετώντας μια κριτική στάση, ώστε να προσαρμόζομαι ενεργά και με άποψη στις διάφορες καταστάσεις, δηλαδή να τις διερευνώ και να δρω έτσι ώστε να τις μεταβάλλω ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους μου και κατά αυτόν τον τρόπο οι διάφορες μεταβάσεις μετατρέπονται σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, εξέλιξη και, συνακόλουθα, για κοινωνική πρόοδο, ενώ η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να υποστηρίζουν (με κατάλληλη διαπαιδαγώγηση) τα μικρά πρωτάκια που θα κάνουν τα δειλά τους βήματα στον χώρο του δημοτικού σχολείου (Manariotis Ch. & Papageorgiou K., 2014). Γενικά, η προσχολική αγωγή συνθέτει ένα εξελισσόμενο πεδίο εφαρμογής της θετικής ψυχολογίας, καθώς και το κατάλληλο πλαίσιο εντός του οποίου δύναται να επιτευχθεί η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών /τριών όσο και η ενίσχυση δυνατών σημείων του χαρακτήρα τους μέσα από δράσεις, ομαδικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων, προβολή οπτικοακουστικού υλικού, αφηγηματική τεχνική, καλλιτεχνική έκφραση, ιδιαίτερα ελκυστικά για τους μικρούς μαθητές/τριες, δηλαδή επιχειρείται να ενισχυθούν θετικά συναισθήματα όπως η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση, η ελπίδα, το χιούμορ, η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), όσο και η διαχείριση συναισθήματος (Theodosakis D. & Sofouli G., 2020). Επιπλέον, στα πλαίσια της ενσωμάτωσης (inclusion, main streaming) σε όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία κατέστη αναγκαία η αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες αφενός θα προετοιμάζονται τα παιδιά με την προοπτική της σχολικής ένταξής τους και αφετέρου θα υποστηρίζονται στη συνέχεια, ώστε η ένταξη να αποβεί τελικά επιτυχής (Drosinou M. et al., 2009).

Η αξία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες (νηπιαγωγείο-δημοτικό) είναι πολύ σημαντικός, πολύπλοκος και πολυδιάστατος, καθώς λαμβάνει διάφορες μορφές, ανάλογα με τον στόχο που θέτουν για τα παιδιά, επιπλέον αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά και επηρεάζουν την ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Mourtou P., 2021). Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί και να συμβαδίσει με τη δυναμική των καιρών και στις διεγέρσεις της εποχής επανακαθορίζοντας τον ρόλο και τη λειτουργία του (Kress G., 1999). Να ασχοληθεί εκτός από τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έννοιες άρρηκτα συνδεμένες με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή και επομένως την ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών (Cole M. &Cole S.R ., 2001). Η διαδικασία της μετάβασης ταξινομείται σε τρία στάδια: *το στάδιο της προετοιμασίας, του αποχωρισμού ή αλλιώς μετάβασης* και *της ενσωμάτωσης (*Dalari A., 2015). Τα νήπια δύναται να ενταχθούν σε μικρής διάρκειας θερινά εκπαιδευτικά προγράμματα πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο, καθώς και να υλοποιηθούν σχετικές επισκέψεις στο σχολείο αφετηρίας. Η μετάβαση είναι επιτυχής όταν υφίσταται συστημική και οργανωμένη συνεργασία από την αρχή της σχολικής χρονιάς ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως η υλοποίηση κοινών προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και έχει επιτευχθεί εποικοδομητική συνεργασία με την οικογένεια των νηπίων. Η σχολική ζωή δύναται να παρέχει καθημερινά ευκαιρίες για πλούσιες εμπειρίες που αναπτύσσουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Anastassopoulou Eleni et al., 2014). Είναι απαραίτητο να υπάρχει συμβατότητα μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων της εκπαίδευσης, διότι το παιδί με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία της μάθησης, όχι μόνο αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες, αλλά αποκτώντας και κοινωνικές δεξιότητες και θετικές στάσεις προς το σχολείο (Vrynioti K. and Matsagouras H., 2005). Επιπλέον, απαιτείται η ύπαρξη συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν τη διαφορά μεταξύ οικογένειας, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, καθώς και η σύνδεση της ανάπτυξης του νηπίου με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες γονεϊκής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης (Pianta C. R. & Walsh J. D., 1996).

Συνοψίζοντας, τα κύρια στοιχεία που προσδιορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό είναι: η ύπαρξη συνέχειας στη μάθηση μέσα από τον σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού, η εξασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, η εμπλοκή των γονέων στο πλαίσιο της μετάβασης και η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Gourgiotou E.). Στις διαδικασίες μετάβασης στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη:

- Συνέπεια εκπαιδευτικών εφοδίων με αγορά εργασίας (ζητήματα λειτουργικότητας, ευελιξίας, στα πλαίσια οικονομικού εξορθολογισμού). Σκοπός δεν είναι απλά η σταθερότητα ή η στείρα σχολική επιτυχία, αλλά η προσαρμοστικότητα και η λειτουργικότητα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και η ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου σε αυτές, δηλαδή σημασία δεν έχει μόνο η γραμμική μετάβαση από στάδιο σε στάδιο, αλλά ο ποιοτικός εμπλουτισμός και η ενίσχυση των φάσεων της πορείας ζωής.
- Προγραμματισμός εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας στα πλαίσια μιας ευέλικτης και δυναμικής ενταξιακής πολιτικής (συνεργασία οικογένειας, τοπικών φορέων και υπηρεσιών/πόρων, οικονομικός εξορθολογισμός) (Gourgiotou E.).

Επιπλέον, οι βασικές αρχές που θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία μιας διαδικασίας σχεδιασμού μετάβασης είναι οι εξής: α) η εστίαση στη συνολική ανάπτυξη του νηπίου (κοινωνική συναισθηματική, γνωστική, φυσική) και στις ανάγκες της οικογένειας, β) η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών του προγράμματος, γ) η ευαισθητοποίηση στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα του παιδιού και της οικογένειάς του, δ) τα σαφή περιγράμματα των διαδικασιών, ρόλων και ευθυνών και του χρονοδιαγράμματος για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης, ε) η ευελιξία και η ανταποκρισιμότητα στις αλλαγές των αναγκών και των πόρων όλων όσων προαναφέρθηκαν (Dockett S. & Perry B., 2001). Αντίθετα, οι αιτίες του χάσματος είναι η μη οργανική σύνδεση νηπιαγωγείου και δημοτικού με αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη συνέχειας στους στόχους, τα περιεχόμενα, τη διδακτική μεθοδολογία, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και βασικά την απουσία συνεργασίας τους, δεδομένου ότι η συνεργασία ενεργεί ανασταλτικά στην εμφάνιση προβλημάτων μετάβασης (Vrynioti K. and Matsagouras H., 2005).

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων

Η μετάβαση των μαθητών από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη, απαιτεί νέες κάθε φορά προσαρμοστικές απαιτήσεις, που δύναται να δημιουργούν κρίσιμες ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις του μαθητή με το σχολείο, όπως η ηλικία και η ψυχοβιολογική ωρίμανση για την έναρξη της φοίτησης σε κάθε σχολική βαθμίδα, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, συστήματα αξιολόγησης και επιλογής για την προαγωγή των μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, οργάνωση των σχολείων, των προγραμμάτων και των μεθόδων στα σημεία που τελειώνει η μια βαθμίδα και αρχίζει η άλλη, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, άτομα υψηλού κινδύνου σε μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Manariotis Ch. & Papageorgiou K., 2014). Ο κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας του νηπιαγωγείου αντιτίθεται στον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του δημοτικού σχολείου, ενισχυόμενος από τη διαφορετική εκπαίδευση των νηπιαγωγών και των δασκάλων, από τον διαφορετικό παιδαγωγικό σχεδιασμό του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και από τη διαφοροποιημένη χρήση του χώρου και των υλικών σε καθένα από αυτά τα ιδρύματα (Gourgiotou E. & Christodoulou-Gliaou N., 2016), (Cohen S., 2008).

Η ανεπάρκεια ή η έλλειψη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δύναται να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στη ζωή του παιδιού (Asher S. et al, 1992). Το νήπιο μεταβαίνει σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον το οποίο συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες, απαιτήσεις και ενθουσιασμό, τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τους γονείς του και είναι πιθανό να παρουσιάσει ποικίλους βαθμούς αγωνίας, έντασης και ανησυχίας, αφετέρου δε και για τον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν επιλέγει τους μαθητές της τάξης του, άρα δεν γνωρίζει γι' αυτούς στοιχεία που θα τον διευκόλυναν στον καλύτερο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού του έργου. Παρατηρείται πολλά παιδιά να ξεκινούν το δημοτικό σχολείο με άρνηση, φόβο και οδηγούνται γρήγορα στην παραίτηση και την αποτυχία. Οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν σ' αυτό το αποτέλεσμα είναι πολλοί και σύνθετοι, όπως η ατομικότητα του κάθε παιδιού (περιβάλλον-ερεθίσματα με διαφορετική αφετηρία), αυξημένες απαιτήσεις, εναλλασσόμενοι εκπαιδευτικοί, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, διαφορετικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως στους στόχους του νηπιαγωγείου δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, το πώς μαθαίνει το παιδί και τι χρειάζεται να μάθει και όχι μια στείρα, μηχανιστική γνώση, τι ενδιαφέρει και τι συγκινεί το παιδί σε σχέση με τον κόσμο που το περιβάλλει και κινητοποιεί την περιέργεια του (Vasila B.). Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το κράτος ως προς την παροχή βοηθημάτων και υλικού, την ανάπτυξη κι εφαρμογή υψηλής ποιότητας προγραμμάτων, τη διασφάλιση της καταλληλότητας των προγραμμάτων σε σχέση με τη γλώσσα και την κουλτούρα, την πρόσβαση όλων των παιδιών στη συνεργασία μεταξύ φορέων και υπηρεσιών και την αξιολόγησή τους (Cohen S., 2008). Ειδικότερα, τα προβλήματα εκείνα που διαδραματίζουν πολύ σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην ομαλή μετάβαση του παιδιού, αλλά παράλληλα φαίνεται να έχουν και την πιο μεγάλη συχνότητα εμφάνισης στο φαινόμενο αυτό είναι:

- *Συμπεριφορικό επίπεδο*: διάφορες δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως η εκδήλωση επιθετικότητας, η μη τήρηση κανόνων, η πρόκληση φασαρίας στην τάξη, η απουσία ενδιαφέροντος, η έλλειψη οργάνωσης κ.ά.
- *Συναισθηματικό επίπεδο:* η έλλειψη μιας υγιούς και ισορροπημένης συναισθηματικής ανάπτυξης, όπως της εσωστρέφειας, της εξωστρέφειας, του συνδυασμού εσωστρέφειας και εξωστρέφειας, καθώς και της απουσίας συναισθήματος/απάθειας.
- *Κοινωνικό επίπεδο:* στη μη αφομοίωση και εφαρμογή/τήρηση κοινωνικών κανόνων, εκδήλωση επιθετικότητας, συναισθηματικούς παράγοντες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, συναισθηματική αστάθεια, αίσθημα ματαίωσης), υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα ή διάσπαση προσοχής, δυσκολίες μάθησης και γενικότερα σε ορισμένα χαρακτηριστικά της διαταραχής ή αδυναμιών του παιδιού (πρόβλημα υγείας, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εμφάνισης, νοητική αναπηρία, αδυναμία ορθής χρήσης λόγου-ομιλίας κ.ά).
- *Επικοινωνιακό επίπεδο:* καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, στην ύπαρξη μιας αναπηρίας (αισθητηριακή, νοητική), έλλειψη κοινωνικών εμπειριών κ.ά.

- *Μαθησιακό επίπεδο:* μαθησιακές δυσκολίες, νοητική αναπηρία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μειωμένη ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (μνήμη, αντίληψη, σκέψη), δυσκολίες αισθητηριακής ανάπτυξης, αρνητική στάση για το σχολείο, έντονο άγχος, εμμονή για καλή σχολική επίδοση, φόβος αποτυχίας κ.ά. (Kourkouna M., 2017).

Πρακτικές –τεχνικές που βοηθούν στην ομαλή μετάβαση-ένταξη

Όταν αναφερόμαστε στα προγράμματα μετάβασης προσδιορίζουμε τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για τη διασφάλιση και την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που υλοποιούνται στα σχολεία με στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ προσχολικής και σχολικής ηλικίας, δηλαδή προγράμματα σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς και γονείς με επίκεντρο το παιδί (Mourtou P., 2021). Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη και να συμπεριλάβουμε τα εξής σημεία:

- *Συνέχεια προγράμματος*: Η συνέχεια του προγράμματος με παρόμοιες δραστηριότητες, υλικά και φιλοσοφία μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, θα ελαχιστοποιήσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα μετάβασης, μάλιστα οι στρατηγικές περιέχουν ανταλλαγή ενημερωτικών δελτίων, επισκέψεις του ενός προσωπικού στα προγράμματα του άλλου, με στόχο την αύξηση της κατανόησης για τη συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση καθώς και δίκτυα μετάβασης για σχεδιασμό μεταβατικών προγραμμάτων συνεργατικά (Margetts K., 1999).
- *Επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού*: Η ανταλλαγή πληροφοριών και ο συνεργατικός σχεδιασμός για τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο μπορεί να ευκολυνθεί μέσω της επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού πριν και μετά τη μετάβαση, όπως τη διαβίβαση αρχείων με πληροφορίες που περιλαμβάνουν τα επίπεδα κοινωνικής, σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών και εκτίμηση των αναγκών τους, ανταλλαγή επισκέψεων προσωπικού ο ένας στα προγράμματα του άλλου, ωστόσο αυτός ο τομέας επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού θεωρείται δύσκολος και απαιτεί βελτιωμένη συνεργασία (Love J. M., κ. ά., 1992).
- *Προετοιμασία παιδιών*: Τα προετοιμασμένα παιδιά για τη μετάβαση αποκτούν αυτοπεποίθηση και είναι πιο πιθανό να επιτύχουν, συνεπώς τα προγράμματα μετάβασης οφείλουν να περιλαμβάνουν τη σταδιακή προετοιμασία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του σχολείου, διότι η προετοιμασία τω παιδιών πριν από την έναρξη του δημοτικού δίνουν την ευκαιρία και τον χρόνο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους με τους ενήλικες για τις προκλήσεις και τις θετικές αλλαγές που αντιμετωπίζουν (Mourtou P., 2021).
- *Συμμετοχή γονέων*: Η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, διότι είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται για τις προσδοκίες του σχολείου και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να ακούν τις ανησυχίες και στόχους των γονέων για τα παιδιά τους (Mourtou P., 2021). Μάλιστα, οι ενημερωμένοι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να αγχωθούν σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού τους στο σχολείο, είναι ικανοί να βοηθήσουν το παιδί

τους να υπερέχει της σύγχυσης και της απογοήτευσης και να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον (Bredekamp S.,1992). Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μετάβασης δύναται να περιλαμβάνει επισκέψεις προσανατολισμού για παιδιά, παρέχοντας στους γονείς γραπτές και προφορικές πληροφορίες σχετικά με το σχολείο, δυνατότητες να εξοικειωθούν με το προσωπικό, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους, συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα και δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν από τους γονείς και να βοηθήσουν στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Mourtou P., 2021). Στόχος τους αποτελεί ο εξοπλισμός των γονιών με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τους πόρους που χρειάζονται για να διευκολύνουν ένα θετικό ξεκίνημα για τα παιδιά και τις οικογένειές τους (O' Cane M., 2016).

Οι βασικές δεξιότητες που καλείται ν' αναπτύξει το παιδί, όσον αφορά τη μετάβαση, αναφέρονται στις ικανότητες ψυχικής αντίστασής του σε καταστάσεις βιολογικού, ψυχολογικού και ψυχοκοινωνικού αναπτυξιακού ρίσκου, ικανότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκαλούν οι μεταβάσεις και ικανότητες μεθοδικής μάθησης, προκειμένου αυτό να μάθει τα περιεχόμενα και τη μέθοδο εκμάθησης των περιεχομένων με τη στήριξη των ενηλίκων (scaffolding), επιπλέον η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αφομοίωσης της γνώσης θεωρείται βασικό εφόδιο για τη χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών (Sidiropoulou et al., 2011). Η επικοινωνία - συνεργασία - γεφύρωση μεταξύ εκπαιδευτικών χώρων και γονέων χαρακτηρίζεται σημαντικότατος παράγοντας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της μετάβασης και η αξιολόγηση των προγραμμάτων μετάβασης κρίνεται απαραίτητη στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους (Sidiropoulou et al., 2011). Επιπλέον, οι δραστηριότητες μετάβασης εστιάζονται στις ακόλουθες ενδεικτικές ενέργειες και δράσεις:

- επισκέψεις γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών του νηπιαγωγείου με τους χώρους, τα πρόσωπα, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις δραστηριότητες της Α΄τάξης.
- ανάπτυξη θεματικών σχετικών με τη μετάβαση σχεδίων εργασίας (projects) από τα νήπια ή και από συνεργαζόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων καθώς και των φορέων της τοπικής κοινωνίας σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία μετάβασης των νηπίων.
- οργάνωση εκθέσεων, θεατρικών δρώμενων και άλλων εκδηλώσεων των νηπίων ή από συνεργαζόμενους μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- δράσεις για την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα νήπια καθώς και εφαρμογή μέτρων στήριξης με τη συνεργασία των νηπιαγωγών, του ΚΔΑΥ, των γονέων και άλλων φορέων του ΥΠΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ: Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/5-6-2007 Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο).

Στις ενδεικτικές πρακτικές που δύναται να αξιοποιηθούν στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί συστήνουν την αξιοποίηση της τέχνης σε όλες τις μορφές της, όπως τα θεατρικά παιχνίδια, τη δραματοποίηση, τα εικαστικά, την κίνηση, τη

μουσική, τη δημιουργική έκφραση μέσω της τέχνης, την ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία στο πλαίσιο της κατανόησης της σχέσης της τέχνης με την καθημερινή ζωή (DEPPS, 2003) και τα παιχνίδια ρόλων (Anastasopoulou Eleni et al., 2014) στην περίπτωση της παιδοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας με παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, με πολλές αλλαγές (ομάδα των συμμαθητών, εκπαιδευτικού, χώρου, κανόνες, ωρολόγιο πρόγραμμα, τρόπο εργασίας, ελεύθερη κίνηση, παιχνίδι στην τάξη κ.ά.), συνεπώς επί του πεδίου εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης με επιμορφώσεις και γονείς οφείλουν να συνεργαστούν προκειμένου να απαλειφθούν οι δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον το συντομότερο δυνατόν (Manariotis Ch. & Papageorgiou K., 2014). Οι εκπαιδευτικοί και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων διατυπώνουν από κοινού την παραδοχή των δυσκολιών προσαρμογής υποστηρίζοντας πως οφείλονται στην απότομη κυρίως αλλαγή, στην πιθανή ανωριμότητα κατά την άποψη των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ κατά την άποψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας ένας σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου (Fabian H. & Dunlop W. A., 2002). Τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία τα οποία διεξάγουν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης, παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι έναντι των παιδιών που τα σχολεία τους διεξάγουν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων μετάβασης, διότι τα μεταβατικά προγράμματα παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για τα παιδιά και τους γονείς ώστε να εξοικειώνονται με το σχολικό περιβάλλον και τις προσδοκίες, να έχουν θετική σχέση με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και να εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά προβληματικών συμπεριφορών (Margetts K., 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών, να κρατούν ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί τους, να είναι ενημερωμένοι για τις διαδικασίες της ομαλής μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη και να τις αντιμετωπίζουν θετικά, να επισημαίνουν τις δυνατότητες του μαθητή τους, να προωθούν τον διάλογο, να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς των παιδιών εντοπίζοντας τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Η προσπάθεια διάγνωσης και ανάπτυξης παρεμβάσεων δεν πρέπει να στοχεύει κυρίως στις ανάγκες του παιδιού αλλά στις ανάγκες ολόκληρης της οικογένειας, συνεπώς απαιτείται να ερευνάται και να αξιολογείται η αναπτυξιακή του πρόοδος και οι υποστηρικτικοί πόροι που εξυπηρετούν την ανάπτυξή του, παράλληλα με την εκτίμηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, της φύσης των αλληλεπιδράσεων και των διαθέσιμων τύπων υποστήριξης (Head L. & Abbeduto L., 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastassopoulou E., Zygouri E. & Kaztaridou A. (2014). *Social learning and socialskills: exploring the views of preschool and primary school teachers age for the implementation of the Curriculum in the development of social skills.* Exploring the world of the child / Issue 13. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17912/16319

Asher S., Oden S. & Gottman J. (1992). *Social skills and friendship*. in (Bosniadou S., ed.) Texts of Evolutionary Psychology: Social Development. Athens: Gutenberg.

Bereris P. - Vlachantoni M. (2010). *Issues of pedagogical science. From the old new school in the modern new school.* Athena.

Bredekamp S. (1992). *What is "Developmentally Appropriate" and Why is it Important*? Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 63(6), 31-32.

Cohen S. (2008). *L' école des bébés. De la crèche la maternelle*. Paris: L' Harmattan9

Cole M. &Cole S.R . (2001). *The development of children. Cognitive and Psychosocial development by* infancy and middle age (Mtf. Solman, M.). Athena.

Dalari A., (2015). *The child's transition from kindergarten to primary school: Procedures and Internships*-Diploma Thesis

Dockett S. & Perry B. (2001). *Staring School: Effective Transitions. Early Childhood Research and Practice.*

Drosinou M. et al. (2009). *Learning readiness activities*. Book of Special Education Teacher (EAE)

Fabian H. & Dunlop W. A. (2002). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Farmer.

Gourgiotou E. *Transition from kindergarten to primary school: educational plans and teaching practices*. https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=266.

Gourgiotou E.. *Effective practices of transition of infants from kindergarten to primaryschool.*

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

Head, L. & Abbeduto, L. (2007). *Recognizing the role of parents in developmental*

outcomes: Asystems approach to evaluating the child with developmental disabilities. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13, 293-301.

Kourkouna M. (2017*): Individual, family and school factors in relation to school adjustment / integration of students with Special Educational Needs, disabilities or behavioral problems in Primary School* -Diploma Thesis

Kress G. (1999). *Education of the 21stcentuary*. Inaugural Lecture. Institude of education. University of London

Love J. M., Logue M. E., Trudeau J. V., & Thayer K. (1992). *Transition to kindergarten in American school.* Final report of the national transition study.

Manariotis Ch. & Papageorgiou K. (2014). *We build bridges and ……. … ..Bridges from kindergarten in elementary school.*

Margetts K. (1999, July). *Transition to school: Looking forward*. In AECA National Conference (pp. 14-17).

Mourtou P. (2021). *The transition of children from Kindergarten to Primary School and the Factors Affecting It*- Postgraduate Thesis.

O'Kane M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. Research Report No. 19 NCCA 2016.

Pianta C. R. & Walsh J. D. (1996). *High-risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships.*

Sidiropoulou T., Dimitriadi S. & Ralli A. (2011). *The transition of the small child to different educational environments*. Pedagogical Speech 1/2011.

Theodosakis D. & Sofouli G. (2020). *Positive psychology: applications and interventions in preschool education* - 4th PEKES Attica

Vassila B.. *Facilitating the transition of infants to primary school.* https://slideplayer.gr/slide/2909978/

Vrynioti K. & Matsagouras H. (2005). *Transition from Kindergarten to Primary School: An ecosystem research approach to the social relationships of novice students and schoolgirls in the classroom*. Pedagogical Review, 40, 78-102.

Vrynioti, K. (2008). *Transition from Kindergarten to Primary School and cooperation between of the two educational institutions: data, findings and prospects*.

Washington DC: *Office of Policy and Planning*. (ERIC Document Reproduction Service).

Ο ρόλος της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας στην αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Μπαλιάμης Παναγιώτης, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed στις Επιστήμες της Αγωγής, Ε.Α.Π.
Σταματοπούλου Μαρία, Εκπ/κός Π.Ε.02, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.,
Σταματόπουλος Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed. στην Ηθική Φιλοσοφία, ΠΑ.ΠΕΛ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει σκοπό την ανάδειξη της αναγκαιότητας της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Αρχικά, γίνεται παρουσίαση των βασικών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν την ουσιαστική επικοινωνία και κατ' επέκταση τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο της επικοινωνίας, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και γίνεται αναφορά στους τρόπους επικοινωνίας και γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκρούσεις που τυχόν προκύπτουν μέσα στο συνεχώς διαμορφούμενο και απαιτητικό σύγχρονο σχολικό περιβάλλον και παρουσιάζονται τρόποι και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, με στόχο την απρόσκοπτη ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: οικογένεια, σχολείο, επικοινωνία, γονεϊκή εμπλοκή, αντιμετώπιση συγκρούσεων

The role of communication between school and family in dealing with conflicts in the modern school.

Baliamis Panagiotis, Stamatopoulou Maria, Stamatopoulos Dimitrios

Abstracts

This article aims to highlight the need of communication between school and family. First, the basic theoretical models that describe the essential communication and consequently the school-family cooperation are presented. Then, the theoretical background of communication is described, the factors that affect school-family communication are presented and reference is made to the ways of communication and parental involvement. Finally, the necessity of school-family communication is pointed out, in order to deal with conflicts that may arise in the constantly evolving and demanding modern school environment and ways and techniques of conflict management are presented, aiming at the development and education of children.

Key-Words: family, school, communication, parental involvement, conflict resolution

Εισαγωγή

Οικογένεια και σχολείο έχουν κοινό στόχο, αφού η δραστηριότητα και των δύο έχει επίκεντρο το παιδί και κοινό ρόλο ως φορείς εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης. Η επικοινωνία τους συνδέεται με την προαγωγή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών καθώς και με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου, προκειμένου να ανταποκριθούν ουσιαστικά στον ρόλο τους και γενικότερα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, με σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την αντιμετώπιση συγκρούσεων. Συνεπώς, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία μιας ουσιαστικής επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας, που αποτελεί και τον βασικό στόχο της παρούσας εργασίας, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν αρχικά τα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν αυτή τη σχέση και να περιγραφούν οι δράσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι γονείς, όταν αλληλεπιδρούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μιας και συνθέτουν την έννοια και το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής και επηρεάζουν την επικοινωνία με το σχολείο. Τέλος, αφού σκιαγραφηθεί η έννοια της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, θα αναδειχθεί η αναγκαιότητά της ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων και θα αναφερθούν τεχνικές και τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων.

Θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση σχολείου – οικογένειας

Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989, όπ. αναφ. στο Härkönen, 2001), το άτομο καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Αρχικά, τα μικροσυστήματα, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι και το μεσοσύστημα που περιγράφεται ως ένα σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο τρίπτυχο: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητής, επηρεάζουν το άτομο καθοριστικά. Επίσης, το εξωσύστημα όπως κρατικοί φορείς, τεχνολογία, Μ.Μ.Ε., οργανώσεις, στο οποίο το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα, αλλά επηρεάζεται από αυτό, το μακροσύστημα, που περιλαμβάνει το πολιτικόοικονομικό σύστημα της χώρας, τη νομοθεσία και τις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και τέλος, το χρονοσύστημα που εν είδει απρόβλεπτων περιστατικών και τυχαίων παραγόντων επηρεάζει και αυτό την ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, το άτομο δέχεται επιρροές από όλα τα συστήματα στα οποία ανήκει. Τα μικροσυστήματα όμως, που αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού - σχολείο, οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων- ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση και εξέλιξη του ατόμου (Γεωργίου, 2000 . Σταμάτης, 2013). Επομένως, η οικογένεια και το σχολείο ως συστήματα εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η ουσιαστική επικοινωνία τους μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και πορεία του παιδιού. Κατά το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2010), τα άτομα εξελίσσονται μέσα σε σφαίρες επιρροής - οικογένεια, σχολείο και κοινότητα- οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους με σημείο τομής το παιδί. Οι σφαίρες συνυπάρχουν λειτουργικά και επικοινωνούν ουσιαστικά μέσα από την από κοινού

υιοθέτηση σχεδιασμένων και προγραμματισμένων μεθόδων, με στόχο τη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινότητας εξαρτάται από την ηλικία και τάξη του παιδιού, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του σχολικής μονάδας και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα οι τρεις σφαίρες να πλησιάζουν ή να απομακρύνονται (Γεωργίου, 2000). Συνεπώς, η Epstein δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γονεϊκή εμπλοκή και στον σχεδιασμό προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ενώ η συνεργασία αυτή διευρύνεται από τον ρόλο της ευρύτερης κοινωνίας.

Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η επικοινωνία σχολείου - οικογένειας αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, κατά την οποία όχι μόνο ανταλλάσσονται πληροφορίες αλλά πρέπει να γίνονται κατανοητές και από τις δύο πλευρές, εν προκειμένου το σχολείο με εκπροσώπους τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και την οικογένεια δηλαδή τους γονείς (Κουτούζης, 1999). Δύναται να πραγματοποιηθεί είτε δια ζώσης είτε μέσω άλλων διαύλων (πίνακας ανακοινώσεων, ταχυδρομείο, σημειώματα, ηλεκτρονικά μηνύματα, ιστολόγιο) και ως προς τις μορφές της διακρίνονται δύο είδη επικοινωνίας: τυπικές (ενημέρωση στην αρχή του σχολικού έτους για τα διδακτικά αντικείμενα και τη μαθησιακή διαδικασία, προγραμματισμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις, συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου εκτός σχολικού χώρου, εκδρομές) και στις άτυπες (τηλεφωνική επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς, επισκέψεις εκτός προγραμματισμένης ώρας, συζητήσεις για δραστηριότητες εντός της σχολικής μονάδας) (Μυλωνάκου - Κέκε, 2009). Διακρίνονται, επίσης, σε ανεπίσημες μορφές και σε επίσημες μέσω Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολικών Συμβουλίων, Επιτροπών Παιδείας κ.α. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, που σχετίζονται με όλους τους εμπλεκόμενους -εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Όσον αφορά στους γονείς, σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν η συμπεριφορά των γονέων, η εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, οι στάσεις, οι αντιλήψεις τους για τη μόρφωση και την εκπαίδευση, οι προσδοκίες τους σχετικά την εκπαίδευση και το μέλλον του παιδιού του, το φύλο, αλλά και ο τύπος της οικογένειας καθώς και το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδό τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Ως προς το παιδί, ρόλο παίζουν το φύλο, η ηλικία, η συμπεριφορά, η σχολική επίδοση και οι μαθησιακές του ανάγκες (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008). Ως προς τους εκπαιδευτικούς, η προσωπικότητα και η ειδικότητά τους, η εκπαιδευτική εμπειρία, η στάση τους απέναντι στους γονείς αλλά και θεωρητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μπρούζος 2009: 263). Πάντως ο Σαΐτης (2002) τονίζει πως σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προθυμία και των δύο πλευρών- γονέων και εκπαιδευτικών-, η ικανότητά τους για επικοινωνία και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τέλος, σημαντικό παράγοντα αποτελούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και η φιλοσοφία, το στυλ ηγεσίας και η στάση του διευθυντή του σχολείου απέναντι στους γονείς (Μπρούζος 2009).

Τρόποι επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας και γονεϊκή εμπλοκή

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και συμπεριφορών των γονέων που αποσκοπούν στην υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθησιακή τους πορεία, οι οποίες δύναται να πραγματοποιούνται είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι είτε στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. (Μπόνια κ.ά., 2008). Συγκεκριμένα, αναφέρονται έξι διαφορετικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής: α) δραστηριότητες των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, β) εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι γ) επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών δ), συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και στ) εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης (Epstein, 2010). Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά θετικά όχι μόνο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους ίδιους στους γονείς και τελικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά (Epstein & Sheldon, 2002). Οι γονείς με την ενεργό συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου αντιλαμβάνονται το σχολείο ως στήριγμα, με αποτέλεσμα να χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης (Γκότση, 2018).

Οι συγκρούσεις στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Συχνά η ίδια η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να αποτελέσει σημείο τριβής και συγκρούσεων στη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικές αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία τους, για τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή και οι διαφορετικές προσδοκίες τους από τη μεταξύ τους σχέση αποτελούν αιτίες συγκρούσεων και συχνά δημιουργούν προβλήματα στη σχέση τους και τη συνεργασία τους. (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ο Γεωργίου (2000) εξετάζοντας την πολιτική πτυχή αυτής της σχέσης, για να μελετήσει το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, εντοπίζει μια διαμάχη εξουσίας μεταξύ των δύο εμπλεκομένων μερών για ζητήματα όπως ποιος είναι υπεύθυνος για το εκπαίδευση των παιδιών, εάν όλοι οι γονείς έχουν ίσες ευκαιρίες να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και εν τέλει ποια τα οφέλη και οι απώλειες που προκαλούνται από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδωμένη είτε ως παρεμβατισμό στο έργο των εκπαιδευτικών είτε ως πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ τους. Πολλές φορές πάλι η ίδια η προσπάθεια για επικοινωνία και η διαπροσωπική επαφή μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις, αφού γονείς και εκπαιδευτικοί είναι φορείς ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών όπως διαφορετική κουλτούρα, μορφωτικό επίπεδο, πολιτισμικές καταβολές και συνθέτουν διαφορετικές προσωπικότητες (Ματσαγγούρας, & Πούλου, 2009). Από την άλλη, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η παγκοσμιοποίηση, η ανταγωνιστικότητα, η ανεργία, η εισβολή της τεχνολογίας και, τελευταία, η οικονομική κρίση και η τραυματική περίοδος της πανδημίας επέφεραν αλλαγές αφενός στο σχολικό περιβάλλον, που οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες

συνθήκες και αφετέρου στο οικογενειακό περιβάλλον, αναδεικνύοντας πολλά προβλήματα, με επιστέγασμα το άγχος των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους. Λόγω της ανησυχίας τους αυτής οι γονείς επενδύουν χρόνο, χρήμα και ενέργεια για την εξασφάλιση μορφωτικών εφοδίων στα παιδιά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες απαιτήσεις. Η επένδυση αυτή δημιουργεί προσδοκίες απ' το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων αλλά αναφέρονται και στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και συχνά προκαλούν συγκρούσεις, επειδή είναι υπερβολικές και συχνά παράλογες, όπως: η επιθυμία για ιδιαίτερη μεταχείριση του παιδιού, η πάντοτε θετική αξιολόγησή του κ.α. (Γιώτσα, & Ζεργιώτης, 2005).

Η αναγκαιότητα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας για την αντιμετώπιση συγκρούσεων

Παρόλο που η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν έχει πάντοτε τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, είναι γενικά παραδεκτή η αναγκαιότητά της ως σημείο εκκίνησης για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Γεωργίου, 2000). Γενικότερα, επικοινωνία σχολείου - οικογένειας ασκεί θετική επίδραση στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αλλά έχει και θετικό αντίκτυπο συνολικότερα στο έργο του σχολείου (Γεωργίου 2000). Όσον αφορά στα παιδιά, συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους αυξάνοντας τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους στην τάξη αλλά και τα κίνητρά τους για μάθηση, βελτιώνει τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους και στη θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μειώνει τα ποσοστά της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2009). Τέλος, βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη σχέση τους με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, προλαμβάνει συγκρούσεις, επιλύει δυσκολίες προσαρμογής και προβλήματα και, γενικότερα, λειτουργεί προς όφελος των παιδιών (Κιρκιγιάννη, 2008). Όσον αφορά στους γονείς, βελτιώνει τις σχέσεις με τα παιδιά τους, αφού μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επικοινωνούν και συναναστρέφονται περισσότερο με αυτά, τα γνωρίζουν καλύτερα κατανοώντας τις αδυναμίες τους και τις ικανότητές τους, ενθαρρύνοντας τόσο τις προσπάθειες των παιδιών τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, όσο και τις δικές τους να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στον γονεϊκό τους ρόλο (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 414-415). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλυτέρα τις ανάγκες των μαθητών τους, να λάβουν υποστήριξη στο έργο τους από τους γονείς, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009). Τα πολλαπλά οφέλη της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας κάνουν φανερό πως μια συχνή, συστηματική και ουσιαστική επικοινωνία αποτελεί και το κλειδί για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων τρεις είναι οι βασικές προϋποθέσεις: α) γνώσεις: για την οργανωσιακούς στόχους και κουλτούρα, για το σύστημα διαχείρισης συγκρούσεων, τις τεχνικές και τις διαδικασίες του, β) ικανότητες: επικοινωνιακές, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ανάλυσης, συσχέτισης και κατανόησης και γ) δεξιότητες, όπως αυτές της ενεργητικής ακρόασης, μεσολάβησης, διαπραγμάτευσης, διευκόλυνσης, διαιτησίας και διαχείρισης

συγκρούσεων (Masters & Albright, 2002). Σε αυτές δρουν συμπληρωματικά η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εμπλεκόμενοι (Μαυραντζά, 2011)

Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές διευθέτησης των συγκρούσεων. α) η στρατηγική κυριαρχίας, όπου χρησιμοποιούνται η τεχνική της παραχώρησης, της προσαρμογής και η τεχνική της επιβολής εξουσίας β) στρατηγική υποχώρησης, που σχετίζεται με την τεχνική της αποφυγής, της καταστολής, και την τεχνική του συμβιβασμού και γ) η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων: τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων, της συναίνεσης (Milton, 1981, όπ. αναφ. στο Μαυραντζά, 2011). Σε αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν οι τεχνικές με παρέμβαση τρίτων όπως η τεχνική της μεσολάβησης, της διευκόλυνσης, της διαπραγμάτευσης, της διαιτησίας (Masters & Albright, 2002). Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής παίζουν α) τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων (ηλικία, φύλο, προσδοκίες, θέση ισχύος, δεξιότητες κλπ) β) το είδος της σύγκρουσης (σπουδαιότητα θέματος, πιθανές επιπτώσεις, διαπροσωπικές σχέσεις κλπ) και γ) τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης της σχολικής μονάδας (κλίμα, κουλτούρα, τύπος διοίκησης κλπ) (Μαυραντζά, 2011).

Στο ελληνικό σχολείο η επιλογή των τεχνικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων δεν είναι συστηματική, αλλά αποσπασματική, ευκαιριακή μπαλωματικού χαρακτήρα κι όχι προϊόν ενός ευρύτερου σχεδιασμού και μιας ενιαίας στρατηγικής από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, αφού συνδέεται κυρίως με μεμονωμένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και η επιτυχία της εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε διαχειριστή της σύγκρουσης, ο οποίος συχνά χρησιμοποιεί περισσότερες της μιας τεχνικές για την αντιμετώπιση συγκρούσεων με ίδια χαρακτηριστικά. (Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015).Επομένως χρειάζεται ένας στρατηγικός σχεδιασμός για την επίλυση των συγκρούσεων που να έχει σαφείς στόχους και διαδικασίες και να εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό προϋποθέτει αναθεώρηση των στόχων του σχολικού οργανισμού, την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του σχολείου που να επικεντρώνονται στην εμπλοκή όλων των μελών της οικογένειας. καθώς και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων σχολείου και οικογένειας με σκοπό τη δημιουργία ενός κοινωνικού σχολείου που να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με την οικογένεια.. Στην πράξη, τα οφέλη από την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας δρουν ευεργετικά και προς την εύρυθμη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας, καθιστούν αισθητή την ανάγκη για άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και κατ’ επέκταση προς την ευρύτερη κοινότητα, καταπολεμούν την εσωστρέφειά του, γεγονός που καθιστά αναγκαίο το διδακτικό προσωπικό και κυρίως ο διευθυντής να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και να υιοθετούν πρακτικές, οι οποίες να δημιουργούν ένα θετικό σχολικό κλίμα με βάση τις αρχές της συνεργασίας και της ανοιχτής – αμφίδρομης επικοινωνίας (Κούλα, 2011). Τέτοιες πρακτικές εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι η αποφυγή της επικριτικής στάσης απέναντι στα παιδιά, η καλλιέργεια του σεβασμού, η συζήτηση για την εξεύρεση των αιτίων στα οποία οφείλεται η παραβατική τους συμπεριφορά., η χρήση του διαλόγου στη

διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική μέθοδος και εμπλουτισμός της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και συμβάλλουν στην πολύπλευρη δραστηριοποίησή τους. Επίσης, ένας διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και που έχει καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να προλάβει και να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας (Γιαννίκας, 2014).Ο διευθυντής ως κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία μιας κουλτούρας επικοινωνίας μπορεί να προβεί στη διοργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ημερίδων αλλά και σχολές γονέων και εργαστηρίων δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς,, γονείς και μαθητές από τον διευθυντή, με θέματα που αφορούν στη διαχείριση των συγκρούσεων και την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα σχολεία, είναι όχι μόνο τρόπος διαχείρισης, αλλά και τρόπος πρόληψης των συγκρούσεων. (Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015). Η συνεκπαίδευση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη συνεργασία λόγω της απόκτησης κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, γνωστικής υποδομής και κοινού πολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Στο έργο αυτό θα μπορούσε να συμβάλει και ο υποδιευθυντής μιας και ο ρόλος του στη διαχείριση συγκρούσεων εμφανίζεται υποβαθμισμένος (Μητσαρά, & Ιορδανίδης, 2015). Επίσης είναι αναγκαία η ενεργοποίηση του θεσμού του Σχολικού Ψυχολόγου και η συνδρομή στο έργο αυτό. Επιπλέον μπορεί να συμβάλει και ο νεόδμητος θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, ο οποίος δείχνει της συνειδητοποίηση εκ μέρους της Πολιτείας της ανάγκης για επικοινωνία σχολείου με την οικογένεια αφού στις αρμοδιότητές του προβλέπεται να βρίσκεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τους μαθητές, τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς και κηδεμόνες. και να «παρεμβαίνει, καθοδηγεί και ενημερώνει για θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης ζητημάτων όπως ενδεικτικά, η διαχείριση κρίσεων και πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη και ενσωμάτωση, συμβουλευτική και ομάδες γονέων και παράλληλα να συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Νόμος 4692/2020, άρθρο 38, παρ. 4).

Συμπεράσματα

Οικογένεια και σχολείο προσπαθούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και στις προκλήσεις της εποχής, να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους, να βρουν τη θέση τους στην κοινωνία αλλά συνάμα να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους προς όφελος των παιδιών. Η επικοινωνία αυτή αποτελεί σημείο εκκίνησης μιας γενικότερης συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, η οποία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς δημιουργεί συνθήκες και για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής και για την πρόληψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους αποσκοπεί στην επίλυση κάθε προβλήματος με τρόπο ουσιαστικό και με το μεγαλύτερο όφελος για όλους, πρωτίστως τους μαθητές. καθώς και για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι αναγκαία, λοιπόν, η ανάληψη

πρωτοβουλιών για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, τη μείωση της έντασης που προκαλούν οι συγκρούσεις και η υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, χρειάζεται υιοθέτηση μιας ενιαίας στρατηγικής, η χρήση τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και προσεκτικός σχεδιασμός παρεμβάσεων, που προϋποθέτει την αλλαγή νοοτροπίας στη σχολική μονάδα, ώστε να δει τις συγκρούσεις ως μια ευκαιρία για αντικατάσταση των παρωχημένων διαδικασιών, επανακαθορισμός των στόχων, μια ευκαιρία εν τέλει για μάθηση. Τέλος, η συστηματοποίηση των μορφών επικοινωνίας με την οικογένεια και η ενίσχυση της ετοιμότητας και διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών για ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς θα συνεισφέρουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων και θα μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε ένα σχολείο ανοιχτό για συνεργασία όχι μόνο με την οικογένεια αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

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

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

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan, 92*(3), 81-96.

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

Georgiou, S. (2000). Parametroi kai synepeies tis goneikis emplokis stin ekpaideftiki diadikasia ton paidion tous. *Sygchroni ekpaidefsi*,110, 56-64.

Giannikas, A. (2014). Themeliodeis stratigikes apotelesmatikis diacheirisis ton sygkrouseon sto ekpaideftiko perivallon, me emfasi sti diadikasia lipsis apofasis kai sto symvouleftiko rolo ton stelechon tis ekpaidefsis. *Epitheorisi ekpaideftikon-Epistimonikon Thematon,* 3, 136-147.

Giotsa, A. & Zergiotis, A. 2005: «Staseis kai antilipseis goneon gia to rolo ton ekpaideftikon sti synergasia scholeiou-oikogeneias». *Anakoinosi sto Panellinio Synedrio me thema Scholeio kai Oikogeneia, Ioannina.*

Gkotsi, A. (2018). I GONEIKI EMPLOKI STIN PROSCHOLIKI EKPAIDEFSI: Apopseis kai empeiries nipiagogon gia to rolo tous stin anaptyxi tis schesis scholeiou-oikogeneias kai tis praktikes pou proagoun tin emploki ton goneon stin ekpaideftiki diadikasia. https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40009

Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf

Kirkigianni, F. (2008). *Epikoinonia Scholeiou-Oikogeneias kai o Rolos tou Diefthynti: Empeiriki Meleti se Diefthyntes Scholeion Protovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Kykladon.* (Didaktoriki Diatrivi). Rodos: Panepistimio Aigaiou.

Koula, V. (2011). *Diaprosopikes scheseis diefthynti kai ekpaideftikon kai theories dioikisis*. Thessaloniki: Ekdoseis Adelfon Kyriakidi

Koutouzis M. (1999): «Η ekpaideftiki monada os organismos», ston tomo: Reppa A., Koutouzis M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos V. & Chalkiotis D. (epim.): Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, t.A΄, Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Masters M. & Albright R. (2002), *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*, Amacom, N.Y. 10019.

Matsangouras, I., & Poulou, M. (2009). Scheseis Scholeiou kai Oikogeneias. Sygkritiki Parathesi Apopseon Ekpaideftikon kai Goneon. Sto*: Mentoras, 11,* 27-41.

Mavrantza, E. (2011*). Diacheirisi sygkrouseon: i periptosi ton scholikon monadon.* (Metaptychiaki ergasia). Thessaloniki: Diatmimatiko Programma Metaptychiakon Spoudon sti Dioikisi Epicheiriseon Panepistimiou Makedonias.

Milton C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behaviour,* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 07632.

Mitsara, & Iordanidis, (2015). Dierevnisi ton technikon antimetopisis ton sygkrouseon sta Dimotika Scholeia tis Elladas. *Erevna stin Ekpaidefsi, 3,* 57-96.

Mylonakou- Keke, I. (2009). *Synergasia scholeiou, oikogeneias kai koinotitas: theoritikes prosengiseis kai praktikes efarmoges.* Athina: Papazisi.

Nova-Kaltsouni, Ch. (2004). Synergasia scholeiou oikogeneias: dynatotites kai periorismoi, *Epistimes Agogis, 4,* 21-33.

Nomos 4692/2020, arthro 38, par. 4, Anavathmisi tou scholeiou kai alles diataxeis, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 111/A/12-06-2020).

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.

Saitis, Ch. (2002*). O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Apo ti theoria... stin praxi* (2i ekd.). Athina: aftoekdosi.

Stamatis, P. I. (2013). *Epikoinonia stin ekpaidefsi.* Athina: Diadrasi.

Σχολική επίδοση μαθητών με Γονείς Εκπαιδευτικούς

Ιωάννα Συγκούνα, Φιλόλογος, M.Sc. Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προσπαθεί να διαπιστώσει αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην ιδιότητα των γονέων τους ως εκπαιδευτικών. Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι γονείς με υψηλό πνευματικό επίπεδο ενδιαφέρονται περισσότερο για τη σχολική επίδοση και τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Άραγε ισχύει αυτή η υπόθεση; Τι λένε οι βιβλιογραφικές αναφορές; Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές-τέκνα συναδέλφων τους; Πώς αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών γονιών τους; Αυτά τα θέματα προσεγγίζονται στο άρθρο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική επίδοση, γονείς εκπαιδευτικοί, μαθητές

School Performance of Students whose parents are educators

Ioanna Sygkouna, Philologist, M.Sc. of Special Education

Abstract

This article seeks to determine if there is a relationship between students' performance and their parents' role as educators. Research findings show that parents with high intellectual level are more interested in their children's school performance and achievements. Is this hypothesis valid? What do the bibliographic references tell us? What is the attitude of educators towards students-their colleagues' children? How does students' self-confidence increase with the help of their parents-educators? These are the issues approached in this article.

Key-Words: school performance, parents educators, students

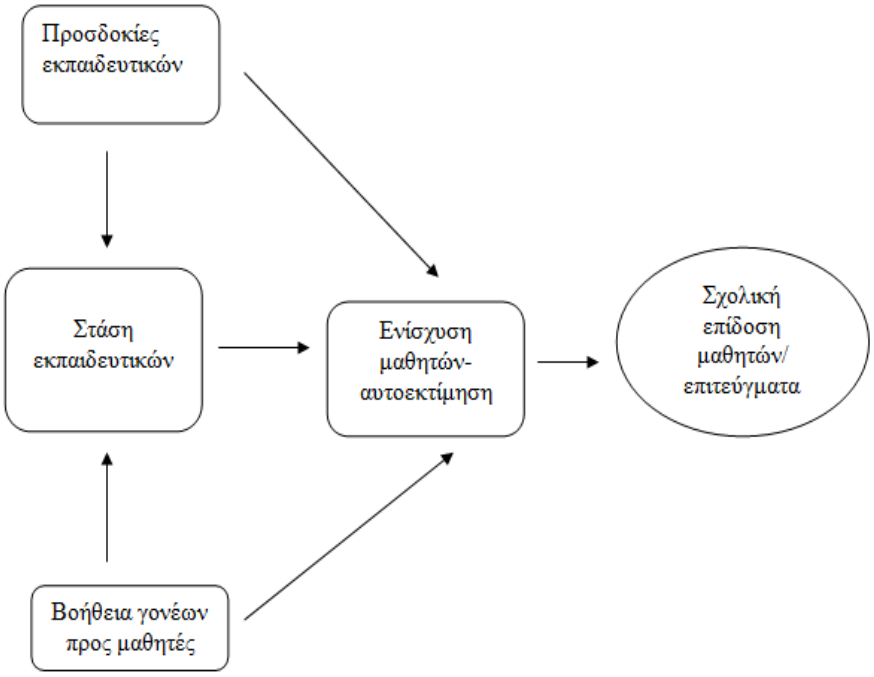
Εισαγωγή

Ευρήματα ερευνών (Berger, E.,2004, Davis-Kean, P.& Eccels, J.,2005, Μαλαφάντης, Κ.Δ., & Φελούκα, Β., 2007) δείχνουν ότι οι γονείς με υψηλό πνευματικό επίπεδο ενδιαφέρονται περισσότερο για τη σχολική επίδοση και τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Τα τελευταία χρόνια μεγάλο ποσοστό των αριστούχων μαθητών έχουν γονείς εκπαιδευτικούς.

Το άρθρο επικεντρώνεται μόνο σε απόψεις εκπαιδευτικών και όχι σε απόψεις των γονέων για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά τους ή την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με την πρόσληψή του από τους μαθητές.

Σχηματική απόδοση

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με γονείς εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχουν οι πρώτοι από τους μαθητές αυτούς. Αυτό στη συνέχεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία:

- Η στάση των εκπαιδευτικών σαφώς επηρεάζεται από τη γνώση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών τους (Συγκολλίτου, & Γωνίδα, 2006)
- Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πνευματικό επίπεδο είναι θετικές και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Μπασέτας, 2010).
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους και οδηγεί σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Παπάνης, 2002).
- Η βοήθεια γονέων στο σπίτι ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία (Gonida, Kiosseoglou, & Voulala, 2007).

Εννοιολογικοί ορισμοί

Στάση εκπαιδευτικών: Λέγοντας στάση εννοούμε την τάση, την προδιάθεση του ατόμου να συμπεριφέρεται ευμενώς ή δυσμενώς απέναντι σε γεγονότα, άτομα, φορείς,

αντικείμενα ή και μαθήματα. Η στάση επομένως εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικής αντίληψης και αξιολόγησης καταστάσεων και σαφώς επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά (Φιλίππου, Γ& Χρήστου, Κ., 2001)

Προσδοκίες: Με τον όρο προσδοκίες ή αλλιώς «νοητικές προσλήψεις» ονομάζονται οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για την εξέλιξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων του. Αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν την παροντική αλλά και τη μελλοντική του συμπεριφορά. Δηλαδή, οι προσδοκίες μπορεί να είναι θετικές ώστε να ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης. Μπορεί όμως να είναι και αρνητικές προσδοκίες οι οποίες οδηγούν σε αποδυνάμωση και σε λανθασμένες ενέργειες ή ακόμη και σε άρνηση κάθε προσπάθειας για απόδοση και επίδοση. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών του επηρεάζουν την κρίση και την αντίληψή του. Παράλληλα κατευθύνουν και τη συμπεριφορά του αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2003, Μπασέτας, 2010, Paterson & Norwood, 2004).

Θετική ενίσχυση – Αυτοεκτίμηση: Σύμφωνα με τους Green, (2002) και Johnson et al., (2004) [όπως παρατίθεται στο Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005] «Ενίσχυση είναι η ρέουσα ατμόσφαιρα που υπάρχει στο άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του μαθητή, που τον υποβοηθεί να ενισχύσει τις προσπάθειες που καταβάλλει» (σελ.91). Η θετική ενίσχυση από την πλευρά του εκπαιδευτικού έχει σαν αποτέλεσμα την αυτοπαρακίνηση και στη συνέχεια την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011) «Ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται γενικά στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους» (σελ.25). Είναι η αντίληψη του καθενός για την αξία, τη σπουδαιότητά του, την ικανότητα να είναι υπεύθυνος για τους άλλους και τον εαυτό του. Για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης υπάρχει σχέση ανάμεσα στη προσωπική και την κοινωνική ευθύνη (Παπάνης, 2011).

Βοήθεια γονέων: Με τη φράση βοήθεια γονέων νοείται η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με τη συνδρομή τους στις κατ’ οίκον εργασίες τους, την ψυχολογική τους στήριξη και την επικοινωνία με το σχολείο (Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Voulala, K., 2007).

Κύριο Μέρος

Στάση εκπαιδευτικών

Ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα, το φιλικό ή όχι περιβάλλον μέσα στη σχολική τάξη, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε κάθε μαθητή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοσή του (Edmunds, & Bauserman, 2006, Ντούσκας, 2007, Παπαγεωργίου, 2008, Συγκολλίτου, & Γωνίδα, 2006). Έτσι, δημιουργούνται συναισθήματα απόρριψης και αποτυχίας όταν το σχολικό κλίμα είναι αρνητικό για το μαθητή ή αντίθετα δημιουργούνται συναισθήματα αποδοχής, αυτοεκτίμησης και επιτυχίας όταν το κλίμα είναι θετικό (Κελπανίδης, 2002, Θεοδοσιάδου, 2005). Σύμφωνα με τους Λάππα & Βαρδούλη, (2006), υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην

κοινωνική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επίδοση. Το κοινωνικο-οικονομικό και κυρίως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά τους (Μαλαφάντης & Φελούκα, 2007).

Προσδοκίες εκπαιδευτικών

Ένας παράγοντας που επιδρά άμεσα στην επίδοση των μαθητών είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Κοντογιαννοπούλου, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ., 2000). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους είναι μεγαλύτερες όταν ξέρουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους είναι υψηλό και μάλιστα όταν ξέρουν ότι οι γονείς τους είναι εκπαιδευτικοί (Λυκίδη, 2012). Επιβεβαιώνεται δηλαδή η θεωρία του Merton (1949), γνωστή ως θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ή αλλιώς φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (από τον αρχαίο ελληνικό μύθο του Πυγμαλίωνα). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι όταν ένας άνθρωπος έχει σχηματίσει συγκεκριμένη άποψη για κάποιον άλλο άνθρωπο, με τον οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση και βρίσκεται στο ίδιο περιβάλλον μαζί του, τελικά ο δεύτερος άνθρωπος καταλήγει να υιοθετεί την αντίληψη του πρώτου και να συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτή. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όταν οι γονείς ή οι δάσκαλοι ενός παιδιού πιστεύουν ότι το παιδί είναι αφελές ή ανώριμο, καταλήγουν να του συμπεριφέρονται ανάλογα με αυτή τους την αντίληψη και τελικά το παιδί καταλήγει να ενεργεί σύμφωνα με την παραπάνω άποψη των δικών του ανθρώπων (Buda, 2010, Κατσίλλης, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα των Brookover και Schneider (1975) [όπως παρουσιάζεται στο Λεονταρή, 1996] οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι η μεταβλητή που επηρεάζει θετικά τη σχολική επιτυχία πολύ περισσότερο από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή τη φυλή του ατόμου. Σε άλλη έρευνα του Blatchford και των συνεργατών του (1989) [όπως παρουσιάζεται στο Λεονταρή, 1996] βρέθηκε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επέδρασαν σημαντικά στους βαθμούς των μαθητών και σχετίζονταν και με τον τύπο εργασιών που τους έδιναν. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Κελπανίδης, 2002)

Αυτοεκτίμηση

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών και στη συνέχεια τη σχολική επίδοση (Αναγνωστοπούλου, 2005, Γιαννέλος, 2003, Μπίκος, 2004, Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα, Ε. ,2006, Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε.,2002).

Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001) υπάρχει μια μαθηματική σχέση σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις φιλοδοξίες ή επιδιώξεις του.

Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και με τη βοήθεια των γονέων (Gonida, E., & Urdan, T.,2007)

Βοήθεια γονέων

Σύμφωνα με τις Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007), οι γονείς με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο ασχολούνται αρκετά με το να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι στα μαθήματα. Οι γονείς είναι οι πρώτοι άνθρωποι που ενισχύουν το παιδί να διαμορφώσει αντιλήψεις και αξίες για τον ίδιο και την κοινωνία. Οι γονείς αποτελούν πάντα ένα πρότυπο για τα παιδιά. Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους είναι σημαντικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση (Davis-Kean, P.& Eccels, J.,2005). Η ανάμιξή τους σε θέματα σχετικά με τη μόρφωση και την εκπαίδευση των παιδιών τους οδηγεί στο αποτέλεσμα να αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών και να βελτιώνονται οι στάσεις τους απέναντι στη μάθηση (Gordon, T.,2007). Οι γονείς και κυρίως όσοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο βοηθούν πολύ στην αυτοαντίληψη των παιδιών, δηλαδή στην πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του και κατ' επέκταση στην αυτοεκτίμηση που είναι σημαντικός παράγοντας υψηλής σχολικής επίδοσης (Berger, E.,2004). Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής θεωρεί ότι αυτό που κάνει είναι αποδεκτό και σωστό και ότι συμπεριφέρεται σωστά, η αντίληψη δηλαδή που έχει για τη συμπεριφορά και τη διαγωγή του, σχετίζεται πολλές φορές με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Reynolds, A.& Clements, M.,2005)

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulou, M.(2005). Oi diaprosopikes scheseis ekpaideftikon kai mathiton sti scholiki taxi. Thessaloniki: Kyriakidi

Basetas, K. (2010), Oi prosdokies ton daskalon kai oi epidraseis tous stous mathites, Athina: Grigori

Bikos, K. (2004). Allilepidrasi kai koinoniki schesi sti scholiki taxi. Athina: Ellinika Grammata

Berger, E.(2004). Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together (6th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Buda, A. (2010). Attitudes of Teachers Concerning the Use of ICT Equipment in Education. Journal of Social Research & Policy, No 2, 131-150

Davis-Kean, P.& Eccels, J.(2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reading & H. Walberg (Ed.). School-Family Partnerships for Children's Success. New York: Teacher College Press, 57-73.

Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about readingmotivation through conversations with children? The Reading Teacher, 59,414-424

Filippou, G & Christou, K.(2001). Keimena Paideias, Synaisthimatikoi paragontes kai mathisi ton mathimatikon, Athina: Atrapos

Giannelos, Ach. (2003). Dierevnisi tis aftoantilipsis kai aftoektimisis mathiton St' Dimotikou Scholeiou kai i schesi tis me tin scholiki tous epidosi. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 8, 128-143.

Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. European Journal of Psychology of Education, XXII (1), 23-39.

Gonida, E., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the Special Issue. European Journal of Psychology of Education, XXII (1), 3-6.

Gordon, T. (2007). The effective parent. Athens: Evrospoudi

Katsillis, M. (2005). Aftoekpliroumeni profiteia, politistiko kefalaio kai anises efkairiesstin ekpaidefsi. Epistimoniki Epetirida Arethas, 3, 131-138

Kelpanidis, M. (2002). Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Athina: Ellinika Grammata

Kontogiannopoulou, G., Solomon, I. & Stamelos, G.(2000). Anichnevontas tin Epidosi stin Elliniki Ekpaidefsi. Athina: Metaichmio.

Lappa, K & Vardoulis, A. (2006). Koinoniki proelefsi kai scholiki epidosi. Epistimes tis Agogis, 2, 169-176

Leontari, A. (1996). Aftoantilipsi. Athina: Ellinika Grammata.

Lykidi, S.(2012). Antilipseis ton ekpaideftikon gia tous mathites kai oi prosdokies tous gia ti scholiki epidosi. Mia erevnitiki prosengisi se politismika diaforetikous mathites (Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Patras, 2014)

Makri-Botsari, E. (2001). Aftoantilipsi kai aftoektimisi: Montela, anaptyxi, leitourgikos rolos kai axiologisi. Athina: Ellinika Grammata

Malafantis, K.D., & Felouka, V. (2007). To anagnostiko kinitro ton paidion: Diastaseis kai schesi me to fylo, to koinoniko-oikonomiko epipedo kai ti chora katagogis. Paidagogiki Epitheorisi, 43, 121-140.

Matsangouras, I. (2003). Theoria kai praxi tis didaskalias. I scholiki taxi. Choros-omada peitharchia-methodos. Athina: Grigoris

Mylonakou-Keke, I. (2006). Sygchrones Theoritikes Prosengiseis stin Epikoinonia Scholeiou, Oikogeneias kai Koinonias. Athina: Atrapos

Ntouskas, N.(2007). O rolos tou ekpaideftikou sto sygchrono scholeio, Epistimoniko Vima, t.7, s.30,sto https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima7p.html kai https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf (prospelastike 18/5/22)

Papageorgiou, Ch. (2008). O rolos tis oikogeneias sti scholiki epidosi ton paidion. Athina: Papageorgiou.

Papanastasiou,K. & Papanastasiou,E.(2005). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Lefkosia: Syngrafeas

Papanis, E. (2011). I aftoektimisi, Theoria kai Axiologisi. Athina: Sideris

Patterson, D. N., Norwood, S. K. (2004), A case study of teacher beliefs on student' beliefs about multiple representations, International Journal of Science and Mathematics Education 2: 5-23, 8 National Science Council, Taiwan, σ. 8

Pyrgiotakis, I. (2000). Eisagogi stin Paidagogiki Epistimi. Athina: Ellinika Grammata

Reynolds, A.& Clements, M.(2005). Parent Involement and Children's School Success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reading & H. Walberg (Ed.). School-Family Partnerships for Children's Success. New York: Teacher College Press, 109-127.

Sygkollitou, E. & Gonida, E. (2006). Antilipseis gia charaktiristika tou psychologikou klimatos tis taxis: I schesi tous me tin epidosi kai tin afto-apotelesmatikotita. Sto F. Vlachos, F. Bonoti, G. Metallidou, E. Dermitzaki, & A. Efkleidi (Epim. Ekd.), Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados, Tomos 3 (sel. 177-199). Athina: Ellinika Grammata.

Theodosiadou, K.(2005). O rolos tou scholeiou sti diamorfosi scholikis epidosis. Ta ekpaideftika, 105-106, 74-86.

Tzelepi-Giannatou, E. (2002). Aftoantilipsi kai epidosi stin efiveia. I Elliniki eikona. Mentoras, 6, 121-136.

Voulala, K., Gonida, E., & Kioseoglou, G. (2004). Stochoi epitefxis ton mathiton/rion, ton goneon kai tou scholeiou, enascholisi stin taxi kai epidosi: Efarmogi tis ierarchikis analysis palindromisis. Sto A. Efkleidi, G. Kioseoglou, & G.

Theodorakis (Epim. Ekd.), Epistimoniki Epetirida Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados, Tomos 2 (sel. 339-369). Athina: Ellinika Grammata.

Xylogiannakapoulou, G. (2003). O symvouleftikos rolos ton goneon. Athina: Grigoris

Teaching L2 Speaking in EFL context

Kokkali Ioanna, English Teacher, M.Ed.

Abstract

In the present paper an attempt has been made to shed light on approaches to teaching EFL in Greek state schools as well as on approaches, criteria and principles of teaching L2 speaking, in particular. A critical review of the readings will acquaint us with the current state of knowledge on the subject and will alert us to potential pitfalls in the chosen area. Examining selected studies on the efficacy of approaches to teaching L2 speaking and discussing innovations in the field, the writer argues for the primacy of oral fluency, motivation and interaction in the framework of collaborative learning. Therefore, taking into consideration syllabus design, adaptation and implementation, a theoretical proposal focuses on more effective and more motivating tasks aiming at developing communicative competence, promoting oral fluency and facilitating student interaction in L2 speaking skill development.

Key-Words: teaching EFL, L2 speaking, communicative competence, oral fluency, interaction.

Introduction

By examining the underlying philosophical and ideological assumptions of the primary and secondary curriculum of Greek state schools, one can be encountered with a learner-centred view of education in a process-oriented curriculum. Therefore, as Littlejohn (1983) proposes, with students as both language learners and communicators and teachers as co-participants and co-communicators, the school should develop learners' overall personality by enriching their knowledge and by teaching them specific learning and communicative strategies. This could also relate to Johnson's (1982) proposal for a task-orientated language teaching where language is seen as a tool developed to serve in social contexts, focusing on tasks to be mediated through language and on communicative fluency.

Moreover, as far as the speaking skill is concerned, the principles of the European Framework of Reference for Languages with its descriptors and criteria, widely reflected in the Greek National Curriculum for Foreign Languages (2016), aim at overall oral interaction, understanding an interlocutor, conversation, informal and formal discussion, goal-oriented co-operation, obtaining goods and services, information exchange and using telecommunications in the modern digital era. Consequently, teachers should provide their students with chances and interactive environments so that they will be enabled to participate and act as autonomous learners, using the language they learn in authentic socio-cultural contexts.

Approaches to Teaching L2/EFL

The history of language teaching has been characterized by a search for more effective ways of teaching second or foreign languages. The teaching profession continually explores new options for addressing basic learning issues and the effectiveness of different instructional strategies and methods. New approaches proliferated throughout the last decades.

The first major paradigm in modern language teaching – the adoption of grammar-based teaching methods - came to be known as the structural approach which asserted that the accumulative mastery of language forms is the prior prerequisite to language use**.** In the field of EFL learning, the basic structural method was audiolingualism which appreciated the importance of input before output. This approach was based on behaviourist theories of learning. Its proponents believed that repetition was central to learning, as it helps memorization and formation of associations between different elements of language (Richards & Rodgers, 2001). Hence, teaching oral language was thought to require no more than engineering the repeated oral production of structures in L2.

In the 1970s, language teaching became increasingly influenced by cognitive and sociolinguistic theories of language. Specialists realized that audiolingual approaches neglected omitted to take account of two aspects of language in communication: a) the relationship between language and meaning; and, b) the social context. A communicative approach developed in two ways. First, a notional-functional approach attempted to extend the teaching of grammar to include the teaching of interactional notions. Second, a learner-centred approach emerged which emphasized starting from the meanings learners wanted to communicate, and working out how to express them.

The shift of emphasis from language forms towards interactive language use and interest in tasks resulted in what has been termed ‘the communicative approach’ to teaching. Linguistic theories ought to be integrated with a theory of communication and culture. The approach starts from a theory of language as communication. The goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as ‘communicative competence’, that is knowledge of pragmatic and sociocultural rules. Language is now seen as a dynamic resource for the creation of meanings. In terms of learning, it is generally accepted that we need to distinguish between ‘learning that’ and ‘knowing how’. This view has underpinned communicative language teaching (CLT). The approach aims to develop the teaching of all language skills that acknowledge the interdependence of language and communication (Richards and Rodgers, 2001). Furthermore, the ‘strong’ version of communicative teaching, as Howatt (1984) has proposed, advances the claim that language is acquired through communication, wherein activating an existing knowledge of the language is not enough.

This insight that communication was an integrated process rather than a set of discrete learning outcomes created a dilemma for syllabus designers. One of the clearest

presentations of a syllabus proposal based on processes rather than products has come from Breen, who suggests an alternative to linguistic content listing wherein we:

...prioritize the route itself; a focusing upon the means towards the learning of a new language…a greater concern with capacity for communication rather than repertoire of communication, with the activity of learning a language viewed as important as the language itself… (Breen, 1984).

What matters, therefore, is that any comprehensive curriculum needs to take into account both means and ends and address both content and process (Nunan, 1989).

Nonetheless, at best these approaches were based on speech act identification; in contrast with the teaching of reading and writing, none were anchored in the study of oral skills development. More recently, skills-based models have been used to study oral L2 use, within the context of a task-based approach which is more concerned with the process dimensions of learning than with the specific content acquired.

Teaching L2 Speaking

Speaking in a second language involves particular types of communication skills. L2 speaking has only in the last three decades begun to emerge as a branch of teaching, learning and testing. This confusion of speaking as a skill in its own right with speaking as a medium for learning continues in current developments. Speaking, however, has increasingly emerged as a special area in language pedagogy focusing primarily on fluency and communication (Bygate, 2001).

Teaching English to learners in a state school involves a teaching context wherein a coursebook framework is employed, thus EFL teachers should be able to devise appropriate supplementary activities according to their students' needs within the broader educational aims (Andrews, 2000). Consequently, criteria are essential in order to select, adapt or design interactive oral activities for effective speaking lessons.

Oral fluency

As Brewster, Ellis & Girard (1992) claim, early FL learning should provide pupils with an initiation into learning a new linguistic code as a means of communication. Additionally, Brown and Yule (1983) argue that course objectives in spoken English production should be to enable learners to express themselves in the TL and cope with basic interactive skills. Therefore, in most FL teaching orientation is towards communication skills development indicating that fluency takes precedence over accuracy. Accuracy reflects a concern for using the language system itself, fluency as promoting natural language use. Fluency means the ability to perform communicatively in a wide range of contexts and to be creative and imaginative in the TL (Willis & Willis 1996, White 1988, Candlin 1987).

This primacy of the development of fluency skills is also highlighted by Scott (1981), who stresses that the focus has changed from accurate production of isolated utterances to fluent selection of appropriate utterances in communication. Thus, it is essential for students to see the value and use of what they are learning; to appreciate that language is a means to be used and not information to be stored away (Byrne, 1986).

When designing tasks for students, Williams (1998) proposes that teachers have to start where the child is, taking into account her/his abilities and interests. Employing motivating activities within a familiar context enables students use their background knowledge in order to process new information (Anderson, 1994; Grabe, 1991).

Another factor when teaching speaking is the necessity of exposing learners to authentic spoken language and materials. Clarke (1989) proposes authenticity as a growing moral imperative; lack of authenticity leads to unnaturalness in the input resulting in unnaturalness in the output. For Wilkins (1976) quoted in Clarke (1989) 'authentic materials will be the means by which the learner can bridge the gap between classroom knowledge and an effective capacity to participate in real language events'.

Nation (1989) and Johnson (1982) provided design principles for communicative oral activities. *Splitting information* is a main concern in selecting oral tasks. Brown and Yule (1983) claim that there should be a listener who does not have the information that the speaker has, and who needs that information. In this case an *information gap* is created and its bridging entails communication. Apart from group cohesiveness and participation a condition of unexpectedness strengthens the usefulness of this principle, as well. Moreover, motivation can be enhanced through *challenges* (competition, memory, time limitation, hidden solution), which, as suggested by Nation (1989), enrich tasks with game-like features and make them more interesting.

Furthermore, *role adoption* by learners affects learning goals because it allows language use otherwise absent from the classroom, increasing learner participation. As far as *procedure* is concerned, tasks should be divided into steps. Speaking amount is increased and students have the opportunity to integrate speaking with other skills, as in real life situations. Additionally, learner *motivation* is increased if students are supplied with a *purpose.* Early (1977) stresses the fact that FL students prefer to talk to some purpose; to communicate with somebody about something special in an identifiable context. Of crucial significance is also the consideration of *feedback*, which should be provided to students indirectly, based on their communicative efficacy in accomplishing the task (Lightbown & Spada, 1999).

Motivation, Interaction and Collaborative Learning

One of the essential conditions students need is motivation to learn: to process the exposure they receive, and to use the TL as often as possible. Learners' motivation may be 'integrative' –admiring and identifying with the TL and culture – or purely

'instrumental' –language is viewed as a means to an end (Willis, 1996). Even if language students have no personal long-term motivation, as is often the case in school, teachers can select challenging and enjoyable topics and activities that serve to enhance intrinsic motivation (Dornyei, 2001). If an activity can stimulate interest and involvement, students may be motivated to learn something during that time. According to Krashen's Affective Filter Hypothesis (1982 cited in Lightbown & Spada, 1999), lack of motivation is one of the factors contributing to learners' failure to learn.

Success and satisfaction are key factors in sustaining motivation. When students feel they have achieved something worthwhile, they are more likely to participate next time; hence, teacher's need to set achievable goals and to highlight learners' success. Breen (1987) goes further stating that learner purposes can be viewed on a continuum between 'achievement orientation' and 'survival orientation'. Thus, perceiving that a task relates closely to students' learning needs, results in adopting an achievement orientation.

The communicative approach to teaching relies heavily on interaction. Allwright (1984) and Williams (1998) stress its importance for classroom pedagogy. Everything that happens in class happens through interaction. Through group work and peer discussion, students become managers of their own learning. Effectively organized collaborative work can help pupils learn how to use conversational skills necessary to promote communicative competence. For Long and Porter (1985 cited in Nunan, 1988), 'face-to-face interaction in a group is a natural setting for conversation that reinforces a positive affective climate'. According to both Willis (1996) and Howarth (2006), interaction and doing tasks in pairs or groups, has a number of advantages:

- Students experience purposeful spontaneous interaction.
- Students try out whatever language they want, without fear of being corrected, maximizing practice time.
- Students benefit from noticing how others express similar meanings through increased participation and collaboration.
- Learners participate in a complete interaction and try out communication strategies enhancing motivation and socialization.

Syllabus design and oral tasks

It is very important to have criteria against which to select, adapt, implement or design interactive oral activities for effective speaking lessons. Using appropriate materials will not only develop speaking skills but will also contribute to students' overall language learning. Therefore, primary principles have been put forth by several EFL writers in the literature of syllabus design concerning oral tasks.

EFL state primary and secondary teachers usually complain that although the coursebooks' speaking tasks are supposed to be designed in accordance with the interactive approach, only few of them can be actually characterized as truly communicative. In

contrast, in most cases there are structural, controlled activities with focus on accuracy leading more to mechanical communication. This inhibits the development of learners' interactive strategies and the achievement of their sociolinguistic and strategic competence. Canale and Swain (1980) define the first one as sociocultural rules of use and rules of discourse; and strategic competence as verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication.

Besides, students are not urged to use L2 for real communicative purposes; a practice that opposes to Ellis (1985) who advocates that learners should be provided with 'uninhibited practice'. The focus on the structure and artificiality of the activities makes students feel that they are dealing with 'language drills' than using language to do something. Despite the fact that there are activities with a kind of information-gap, games and role-plays, the lack of real purposes and reasons to interact, the absence of digital tools, lack of implementation of New Technology in classroom and the absence of full task environments demotivate students and entail unnaturalness in their output.

Keeping in mind this problematic area, a proposed adaptation concerning the speaking section indicates only a change of focus rather than a revolutionary innovation in syllabus design. Starting with a view of language as a social act rather than an independent system of structures and meanings, meaningful task-oriented activities are proposed in a communicative process-based methodological approach where the emphasis will be on negotiation of meaning and interaction. Consequently, fluency will take priority over accuracy and thus, as Prabhu (1987) also highlights, learners' attention will be focused on meaning, task-completion, not language.

Having in mind learners and their needs as well as the aims and objectives of teaching and learning process, the design of supplementary speaking tasks could be inserted in certain units of coursebooks that, according to teachers, lack purposeful interactive activities. Because of time limitations, it would be advisable for this supplementary material to replace some of the existing activities in the books. EFL writers' suggestion is built around purposeful interactive role-plays and any kind of task-based, problem solving speaking activities that foster creative, experiential and authentic oral language behaviour on the part of students.

Moreover, a primary consideration on the part of EFL teachers is that tasks should be intended to involve interaction. Allwright (1984) stresses its importance as a fundamental fact of classroom pedagogy. Everything that happens in class happens through a process of person-to-person interaction. Through pair and group work, communication of ideas and peer discussion students become managers of their own learning. For Jacobs and Ball (1996) co-operative learning activities are related to positive educational outcomes. Here, there should be a mention to the fact that young students like engaging in motivating tasks in groups, a view closely linked to Skehan's Intrinsic Hypothesis (1989). Additionally, tasks stimulating interlanguage talk will result in learner

independence from the teacher promoting a positive affective climate in which even the linguistically insecure pupils are encouraged to cooperate with greater self-confidence.

Three more features that English teachers have to take account for, and according to Nation (1989) constitute main design principles, are roles, procedure and outcome. The adoption of roles by learners affects the learning goals of an activity because it allows the use of transactional and interactional language that might not occur in the classroom and increases learner participation. Moreover, following West's (1995) approach of behaviour, it is necessary to combine a build-up of linguistic elements with a behavioural use of language when assigning roles to students. As far as procedure is concerned, it is suggested that tasks should be divided into steps. Through a procedure the amount of speaking is increased and students are provided with the opportunity to integrate speaking with other skills. Furthermore, learner participation is encouraged if students are supplied with a challenging purpose. Early (1977) stresses the fact that foreign language students prefer to communicate with somebody about something special in an identifiable context.

Furthermore, with tasks that stimulate real interaction, learners should have the opportunity to incorporate the language they have practised in any activity that gives free expression aimed at language communication. This involves transmission of new information from one interlocutor to another, with negotiation of the message and feedback from the participants. It is essential for students to see the value of what they are learning; to appreciate, according to Byrne (1986), that language is a means to be used and not information to be stored away. As a result, and as an essential teaching implication, communicative competence is proposed to be applied as performance that will improve fluency skills.

'Information-gap' is suggested to be an additional concern in designing one-way or two-way tasks. Moreover, Prabhu's (1987) concepts of 'opinion' and 'reasoning' gap are also taken into consideration in order to be added to the initial information gap in tasks where learners are involved in discussions and evaluation of information expressing feelings and attitudes or where they have to make inferences and logical deductions.

The fact that students do not have the knowledge in advance results in a high degree of interest that can also be enhanced through various kinds of challenges added to speaking activities. Competition and a hidden solution are challenges that supplement tasks with game-like features and make them more motivating (Nation, 1989). Undoubtedly, the age of young learners justifies further the requirement for such elements in syllabus design.

It should also be stressed that visually-based materials like role-cards, pictures, photographs, maps, separate papers with notes, even realia should be provided to EFL learners as part of the task environment in cases of planned and guided oral activities. In

addition to this, it would be advisable for teachers to take into account Skehan's (1996) claim that visual support can ease the processing load required in tasks.

It would be an omission in the context of syllabus design in terms of oral tasks and material adaptation and supplementation not to refer to the teacher role. Communicative speaking activities have to be more concerned with the learning process rather than with the content of learning, a priority enhanced by many EFL writers. Having in mind this dimension as well as the establishment of objectives on students' needs, there is a kind of learner consideration which, in syllabus design, means a shift from the study of language code to a learner-centred process. Therefore, teachers should make themselves more aware of their role as a 'counselor', in the way suggested by Richards and Rodgers (2001). In addition, they have to monitor learners' output throughout the speaking tasks confirming that all students participate and interact. Last, teachers as motivators who encourage students, arouse their interest and involve them in what they are doing will be crucial.

References

Allwright, R. (1984). 'The importance of interaction in classroom language learning' in *Applied Linguistics 5/2*:156-171.

Anderson, N. J. (1994). 'Developing Active Readers: a pedagogic framework for the second language reading class' in *System 22/2*: 177-194.

Andrews, J. (2000). 'Designing appropriate teaching and learning frameworks' in Andrews et al (eds 2000). *Teaching English to Young Learners*. Patras: Hellenic Open University.

Breen, M. P. (1984). '*Process syllabuses for the language classroom'* in Long & Crookes (1992).

Breen, M. P. (1987). 'Learner contribution to task design' in Candlin, C. and Murphy, D. (eds.). *Language Learning Tasks*. London: Prentice Hall: 23-46.

Brewster, J., Ellis G. & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin

Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language***.** Cambridge: CUP.

Bygate, M. (2001). 'Speaking' (chapter 2) in Carter, R. and Nunan, D. (2001). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: CUP.

Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English***.** Harlow: Longman**.**

Canale, M. and M. Swain (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' in *Applied Linguistics 1/1* pp: 1-47.

Candlin, C. N. (1987). 'Towards task-based language learning' in Candlin, C. &

Clarke, D. (1989). 'Communicative theory and its influence on materials production' in *Language Teaching 22/2*:73-84.

Dornyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. England : Pearson Educational Limited.

Early, P. B. (1977). 'Postscript' in *ELT Documents 77/1*: 34-36, Games, simulations and role-playing.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Grabe, W. (1991). 'Current Development in Second Language Research' in *TESOL Quarterly 25/3*: 375-406.

Howarth, P. (2006). 'Increasing student interaction' in *Teaching English* [Online] Availablefrom<http://www.teachingenglish.org.uk/think/speak/interaction. Shtml>[accessed 9.10.2006]

Howatt, A. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford: OUP.

Hymes, D. (1972). 'On communicative competence' in Pride, J. and Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics,* pp: 269-293. Hamondsworth: Penguin.

Jacobs, G. M. and Ball, J. (1996). 'An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks' in *ELT Journal 50/2*: 99-107.

Johnson, K. (1982). 'Some communicative processes' in *Communicative Syllabus design and Methodology*, pp: 147-155. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lightbown, P., M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.

Littlejohn, A. P. (1983). 'Increasing learner involvement in course management' in *TESOL Quarterly 17/4*, pp: 595-608.

Long, M. & Porter, P. (1985). 'Group work, interlanguage talk, and second language acquisition' in *TESOL Quarterly 19/2*, pp: 207-228.

Murphy, D. (eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7. Language Learning Tasks: 5-22*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nation, P. (1989). 'Speaking activities: five features' in *ELT Journal 43/1*: 24-29, Oxford: OUP.

Nunan, D. (1988). *The Learner Centred Classroom*. Cambridge: CUP.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom***.** Cambridge: CUP.

Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: OUP.

Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Scott, R. (1981). 'The four skills in communicative language teaching: Speaking' in Johnson, K. & Morrow, K. (eds 1981). *Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Hong Kong: Longman.

Skehan, P. (1996). 'Second language acquisition research and task-based instruction' in Willis, J. & Willis, D., (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*, Chapter 3. Oxford: Heinemann.

West, R. (1995). *The Teaching of Speaking Skills in a Second / Foreign Language*. Vol. 1. Patras: HOU.

White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Williams, M. (1998). 'Ten principles for teaching English to Young Learners' in *IATEFL Newsletters 142/3 & 4*: 6-8.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Willis, J. and Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Από τα ψευδοπροβλήματα μαθηματικών στα προβλήματα πραγματικής κατάστασης

Μόσχος Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Η εργασία σε πρώτο επίπεδο στοχεύει να αναδείξει την αδυναμία ορισμένων προβλημάτων μαθηματικών που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια. Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους πολλά από αυτά χαρακτηρίζονται ως «ψευδοπροβλήματα». Σε ένα δεύτερο επίπεδο προβάλλει τα προβλήματα «πραγματικής κατάστασης». Πρόκειται για προβλήματα που θα μπορούσε να τα συναντήσουμε στην καθημερινή μας ζωή. Συνδέονται λοιπόν με την πραγματικότητα και συνυφαίνονται με πρακτικές ανάγκες. Προτείνει ταυτόχρονα συγκεκριμένα παραδείγματα τέτοιων προβλημάτων για αξιοποίηση στην διδακτική πράξη. Μέσα από υλικό αυτό που παρατίθεται αναδεικνύονται οι τρόποι και η μέθοδος κατασκευής τέτοιων προβλημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: ψευδοπροβλήματα μαθηματικών, προβλήματα πραγματικής κατάστασης. βιωματική μάθηση στα μαθηματικά.

Ψευδοπροβλήματα μαθηματικών.

Τα προβλήματα που συνήθως εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία έχουν πολλές αδυναμίες. Τα προβλήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως *ψευδοπροβλήματα*. Αυτό οφείλεται στους παρακάτω λόγους:

- Δεν έχουν πραγματικό – πρακτικό ενδιαφέρον, καθόσον δεν μπορούν να μας απασχολήσουν στην καθημερινή μας ζωή.
- Τα δεδομένα που μας δίνουν πολλές φορές είναι πρακτικά δύσκολο ή και αδύνατο να μετρηθούν.
- Μερικές φορές τα δεδομένα δεν θα μπορούσαν να υπολογιστούν αν δεν γνωρίζαμε τα ζητούμενα. Παρατηρείται δηλαδή το φαινόμενο αντιστροφής δεδομένων – ζητούμενων.
- Τα ζητούμενα τώρα είναι άλλοτε ανούσια, μη ενδιαφέροντα και χωρίς καμιά εμπειρική η πρακτική αναγκαιότητα.

Ας δούμε μερικά τέτοια παραδείγματα προβλημάτων:

*Παράδειγμα **1*** : Μια τηλεόραση 30 ιντσών έχει διαστάσεις x,y που έχουν λόγο

$\frac{x}{y} = \frac{\sqrt{7}}{4}$. Να βρείτε τις διαστάσεις της τηλεόρασης.

Παρατηρήσεις: Το πρόβλημα αυτό περιέχεται ως λυμένη εφαρμογή στο σχολικό βιβλίο μαθηματικών β΄ γυμνασίου στη σελ. 48 έκδοσης 2012. Το πρόβλημα δεν περιγράφει μία πραγματική κατάσταση. Τα δεδομένα δεν θα μπορούσαν να υπολογιστούν χωρίς τη γνώση των ζητουμένων. Πράγματι η επαλήθευση του δεδομένου λόγου των διαστάσεων της τηλεόρασης δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη γνώση των ίδιων των διαστάσεων της που ζητούνται. Παρατηρείται δηλαδή το φαινόμενο αντιστροφής δεδομένων – ζητούμενων. Θα γινόταν ρεαλιστικό το πρόβλημα αν δινόταν οι διαστάσεις της τηλεόρασης και το ζητούμενο ήταν η επαλήθευση του λόγου. Σε αυτήν την περίπτωση βέβαια οι μαθηματικές διαδικασίες που απατούνται είναι απλοϊκές. Επιπλέον παραμένει σε αυτήν την περίπτωση ένα πρόβλημα χωρίς κανένα ιδιαίτερο πρακτικό αντίκρισμα. Πουθενά στην καθημερινή μας ζωή δεν αναζητούμε την επαλήθευση λόγων διαστάσεων τηλεόρασης για κανένα λόγο και για κανένα πραγματικό σκοπό.

*Παράδειγμα **2*** : Η Μαρία διάβασε το 20% των σελίδων ενός βιβλίου. Αν το σύνολο των σελίδων του είναι 220,πόσες σελίδες διάβασε;

Παρατηρήσεις: Πάλι το δεδομένο ποσοστό 20% δεν μπορεί πρακτικά να υπολογιστεί αν δεν γνωρίζουμε πόσες σελίδες διάβασε. Παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο αντιστροφής δεδομένων – ζητούμενων. Το πρόβλημα είναι ψευδοπρόβλημα γιατί δεν περιγράφει μια πραγματική κατάσταση.

Προβλήματα πραγματικής κατάστασης

Στον αντίποδα των ψευδοπροβλημάτων μαθηματικών βρίσκονται τα προβλήματα πραγματικής κατάστασης.

- Έχουν πρακτικό ενδιαφέρον και συνδέονται με την πραγματικότητα και την καθημερινή μας ζωή.
- Έχουν ρεαλιστικά δεδομένα που είναι εύκολο να μετρηθούν και δεν εξαρτώνται από τα ζητούμενα.
- Έχουν πρακτικά χρήσιμα ζητούμενα που έχουν πρακτική αναγκαιότητα και θα μπορούσαν να μας απασχολήσουν στην καθημερινή μας ζωή.
- Είναι συνήθως μεγάλης έκτασης αφού περιγράφουν αναλυτικά μια πραγματική κατάσταση.
- Χρησιμοποιούν στοιχεία της καθημερινότητας, όπως αποκόμματα εφημερίδων, προσπέκτους διαφημιστικών εταιρειών, αιτήσεις, μαγειρικές συνταγές, έγγραφα δημόσιων οργανισμών, ζωντανή σύνδεση με ιστοσελίδες κ.ά.

Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

Παράδειγμα1: Φέρνουμε στην τάξη ένα απόκομμα εφημερίδας που περιέχει στοιχεία

ποσοστών ή ραβδογραμμάτων. Υπάρχουν συχνά τέτοιες έρευνες στις εφημερίδες που μελετούν διάφορα κοινωνικά θέματα. Έχει ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε αποκόμματα που αφορούν ποσοτικές ή στατιστικές έρευνες για την ανεργία, για την πείνα στις διάφορες χώρες του κόσμου και γενικά για θέματα που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα που έχουν ποσοτική ανάλυση αλλά και ευαισθητοποιούν τους μαθητές.. Αναδεικνύουμε έτσι τον κοινωνικό χαρακτήρα των μαθηματικών. Τα αποκόμματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία των ποσοστών ή της στατιστικής επεξεργασίας.

Παρουσιάζουμε παρακάτω απόκομμα εφημερίδας που μελετά στατιστικά στοιχεία της αύξησης της ανεργίας στην Ελλάδα σε σχέση με την μείωση των καπνιστών την μερίδα αυτή των ανέργων. Το παρακάτω κείμενο βέβαια είναι πλασματικό αλλά το σημαντικότερο είναι να αναζητηθούν αυθεντικά αποκόμματα εφημερίδων.

«Η ανεργία στην Ελλάδα αυξήθηκε το τελευταίο τρίμηνο από 17% σε 21%.Από αυτούς ένα ποσοστό της τάξεω2 του 64,7% ήταν καπνιστές κατά το τελευταίο τρίμηνο. Έρευνα έδειξε ότι το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 43,8% του συνόλου των ανέργων κατά τον τελευταίο μήνα».

Με βάση το κείμενο μπορούν να δοθούν ερωτήματα προς διαπραγμάτευση στους μαθητές :

Αν θεωρήσουμε τον πληθυσμό της Ελλάδας περίπου 11.000.000

Α) πόσοι ήταν οι άνεργοι το προηγούμενο τρίμηνο και πόσοι τώρα;

Β) πόσοι άνεργοι καπνιστές υπήρχαν το προηγούμενο τρίμηνο και πόσοι σήμερα;

Γ) πόσοι άνεργοι σταμάτησαν το κάπνισμα το τελευταίο τρίμηνο;

Δ) Η μείωση αυτή των καπνιστών – ανέργων νομίζετε ότι οφείλετε στην συνειδητοποίηση από μέρους τους των σοβαρών κινδύνων του καπνίσματος στην ανθρώπινη υγεία ή υπάρχουν άλλοι λόγοι;

Ε) Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτή η σημαντική μείωση καπνιστών αντανακλά μια γενικότερη τάση όλου του πληθυσμού;

ΣΤ) Τι ποσοστό του συνολικού πληθυσμού είναι οι μη-καπνιστές άνεργοι σήμερα;

Ζ) Ποιο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού ήταν οι άνεργοι καπνιστές το προηγούμενο τρίμηνο και ποιο είναι σήμερα;

Τα παραπάνω ερωτήματα αντιμετωπίζονται με χρήση της έννοιας του ποσοστού. Μπορούν να δοθούν ως ασκήσεις στο αντίστοιχο μάθημα μελέτης προβλημάτων με ποσοστά. Είναι προβλήματα πραγματικής κατάστασης και θέτουν και ζήτημα

επικαιροποίησης του μαθηματικού προβλήματος

Παράδειγμα 2 **:** Παρουσιάζουμε φωτοτυπία ενός προσπέκτους μιας εταιρείας κινητής τηλεφωνίας που παρουσιάζει τιςπροσφορές της για χρεώσεις κινητής τηλεφωνίας με τη μορφή διάφορων προγραμμάτων. Είναι βασικό η φωτοτυπία να είναι αληθινή και όσο γίνεται πρόσφατη. Έτσι προβάλλεται η πραγματική διάσταση του μαθηματικού προβλήματος. Ας δούμε εμείς τώρα εικονικά μερικές τέτοιες προσφορές :

Πρόγραμμα 1: Δωρεάν οι πρώτες 2 ώρες συνομιλίας και χρέωση 0,006 ευρώ ανά λεπτό ομιλίας με πάγιο 5 ευρώ το μήνα.

Πρόγραμμα 2 : Δωρεάν οι κλήσεις σε σταθερά και χρέωση 0,009 ευρώ ανά λεπτό ομιλίας με πάγιο 5,8.

Πρόγραμμα 3: Δωρεάν χρόνος ομιλίας 5 ωρών και χρέωση 0,07 ευρώ από κει και πρα με πάγιο 6.

Το ζητούμενο είναι να επιλέξουμε το πιο συμφέρον πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες μας.

Φύλλα εργασίας με προβλήματα πραγματικής κατάστασης,
για διδακτική αξιοποίηση

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: ΡΟΛΟ ΧΑΡΤΙΟΥ ΥΓΕΙΑΣ

Πρόβλημα:

Οι χαρτοβιομηχανίες προκειμένου να μεταφέρουν το χαρτί σε άλλες τοποθεσίες για περαιτέρω επεξεργασία το τυλίγουν γύρω από ένα κυλινδρικό άξονα κι έτσι σχηματίζεται ένα μεγάλο ρολό.

Ας υποθέσουμε ότι το χαρτί που διαθέτουμε στο μπάνιο μας έχει ακτίνα της εσωτερικής κυλινδρικής ράβδου 10cm κι ακτίνα του εξωτερικού κυλίνδρου 45cm. Το πάχος του είναι 0,5mm. Να βρείτε:

Α. Ποιο είναι το μήκος L του χαρτιού που είναι τυλιγμένο σε ρολό;

Β. Πόση ώρα θέλουμε για να ξετυλίξουμε το χαρτί αν ο ρυθμός ξετυλίγματος είναι 12,5m το λεπτό.

Ερωτήματα - Βήματα:

- Τι γεωμετρικό σχήμα θα σχηματιστεί αν ξετυλίξουμε το χαρτί;
- Με τι ισούται το εμβαδόν αυτού του σχήματος;

- Ποιο είναι το εμβαδόν της επιφάνειας μεταξύ των δύο κυλίνδρων (εμβαδόν της κάθετης τομής του ρολού);
- Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στα εμβαδά των ερωτημάτων 2 και 3;
- Πόσο είναι το μήκος του χαρτιού;
- Πόση ώρα χρειαζόμαστε για να το ξετυλίξουμε;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Η ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΕΝΟΣ ΦΑΡΜΑΚΟΥ

Μια γυναίκα στο νοσοκομείο κάνει μια ένεση πενικιλίνης. Το σώμα της διασπά βαθμιαία την πενικιλίνη, έτσι ώστε μια ώρα μετά την ένεση μόνο το 60% της πενικιλίνης παραμένει ενεργό. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται στο τέλος κάθε ώρας μόνο το 60% της πενικιλίνης που ήταν παρούσα στο τέλος της προηγούμενης ώρας παραμένει ενεργό.

Ερώτηση

Υποθέστε ότι στη γυναίκα δίνεται μια δόση 300 χιλιοστογραμμαρίων στις 8π.μ.Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα που παρουσιάζει το ποσό της πενικιλίνης που θα παραμείνει ενεργό στο αίμα της γυναίκας σε διαστήματα μιας ώρας από τις 8 μέχρι τις 11π.μ

Ώρα	8.00	9.00	10.00	11.00
Πενικιλίνη				

- Σχεδιάστε τη γραφική παράσταση του χρόνου σε ώρες παρέλευσης από τη χορήγηση του φαρμάκου σε σχέση με το ποσό της απομείναντας πενικιλίνης



- Με τη βοήθεια της παραπάνω συνάρτησης εκτιμήστε:

Α. Το ποσό της πενικιλίνης στις 13.00 η ώρα

Β. Τη χρονική στιγμή που θα μηδενιστεί η παρουσία της πενικιλίνης στο αίμα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 : ΔΟΡΥΦΟΡΙΚΗ ΚΕΡΑΙΑ (ΠΙΑΤΟ) ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ

Δραστηριότητα 1

Να αποδείξετε την ανακλαστική ιδιότητα της παραβολής

Έστω Μ(x_0, y_0) ένα σημείο της παραβολής $y^2 = 2px$ ($p > 0$). Τότε η κάθετη στην εφαπτομένη της παραβολής στο σημείο Μ διχοτομεί τη γωνία ΕΜΖ που σχηματίζουν η ημιευθεία ΜΕ (Ε εστία της παραβολής) και η ημιευθεία ΜΖ που είναι παράλληλη στον Οx.

Δραστηριότητα 2

Η ανακλαστική αυτή ιδιότητα είναι ισοδύναμη με το ακόλουθο συμπέρασμα

Μια ακτίνα που φτάνει στην παραβολή παράλληλα προς τον άξονά της ανακλάται πάντα με κατεύθυνση την εστία της.

Αιτιολογήστε την ισοδυναμία των δύο ιδιοτήτων.

Κείμενο



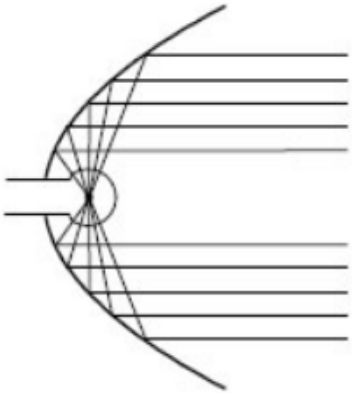
Εικόνα 1 : Δορυφορική κεραία τηλεόρασης

«Η λειτουργία των παραβολικών δορυφορικών κεραιών βασίζεται στην ανακλαστική ιδιότητα της παραβολής. Οι κεραίες έχουν παραβολικό σχήμα και είναι προσανατολισμένες προς το δορυφόρο, έτσι ώστε τα ηλεκτρομαγνητικά κύματα που στέλνει να συγκεντρώνονται στην επιφάνεια του πιάτου. Στην συνέχεια ανακλώνται όλα προς την εστία της παραβολής. Εκεί ακριβώς είναι συγκεντρωμένη η ηλεκτρονική συσκευή όπου συγκεντρώνεται ένα πολύ ισχυρό σήμα, το οποίο στέλνεται στο δέκτη σου»'

Τεύκρος Μιχαηλίδης «Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά».

Με βάση το παραπάνω κείμενο απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια η σχέση της ανακλαστικής ιδιότητας της παραβολής και της κατασκευή των δορυφορικών κεραιών

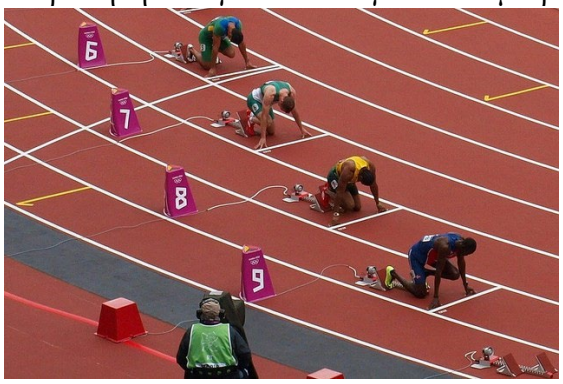


Πως εξηγείται το παραβολικό σχήμα των δορυφορικών κεραιών και σε τι αποσκοπεί;

Εικόνα 2 : Ανακλαστική ιδιότητα παραβολής

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4 : 400 ΜΕΤΡΑ ΣΤΙΒΟΥ

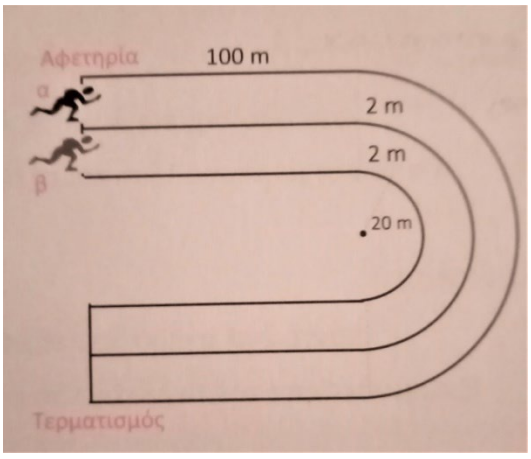
Αναρωτηθήκατε γιατί στον αγώνα 400 μέτρων στίβου οι αθλητές ξεκινούν από σημεία διαφορετικής απόστασης από τον τερματισμό. Δεν είναι αυτό άδικο για τον αθλητή που ξεκινά από το πιο απομακρυσμένο σημείο; Γιατί ο πιο απομακρυσμένος αθλητής είναι αυτός της πιο εσωτερικής γραμμής κίνησης;



Εικόνα 3 : Αγώνας 400 μέτρων στίβου

Πρόβλημα

Στο στίβο του διπλανού σχήματος οι δρομείς α, β ξεκινούν από την αφετηρία και σταματούν στο σημείο τερματισμού. Η στροφή είναι ημικύκλιο.



Εικόνα 4

Ερώτηση 1:

Υπολογίστε τη διαφορά της διαδρομής που διανύουν οι δύο αθλητές. Πόσο μπροστά έπρεπε να βρίσκεται το σημείο εκκίνησης του ενός, για να είναι δίκαιος ο αγώνας;

Ερώτηση 2:

Για τη διαδρομή των 400 μέτρων πρέπει να σχεδιάσουμε ένα στίβο, που αποτελείται στον εσωτερικό διάδρομο από δύο ευθείες 120 μέτρων και δύο ημικύκλια.

Α. Ποια είναι η ακτίνα των ημικυκλίων;

Β. Οι διάδρομοι έχουν πλάτος 12 μέτρων. Ποια είναι η περίμετρος του εξωτερικού διαδρόμου;

Γ. Βρείτε το εμβαδόν του διαδρόμου

Παραλλαγή από πρόβλημα Freudenthal Institute, Utrecht University

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5: ΑΝΑΛΗΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΑΤΜ

Τα μηχανήματα αυτόματης ανάληψης χρημάτων των τραπεζικών συναλλαγών, γνωστά κι ως ΑΤΜ διαθέτουν χαρτονομίσματα των 20 και 50 ευρώ. Αναρωτιόμαστε λοιπόν ποια χρηματικά ποσά,που θέλουμε να κάνουμε ανάληψη, μπορεί να μας τα αποδώσει χωρίς καμιά δυσχέρεια.



Εικόνα 5 : Μηχάνημα ΑΤΜ

Α. Ποια ποσά δεν μπορεί να μας αποδώσει το ΑΤΜ;

30 ευρώ

90 ευρώ

130 ευρώ

Β. Ποια ποσά πολλαπλάσια του 10 δεν μπορεί να μας αποδώσει το ΑΤΜ;

Γ. Ας προσπαθήσουμε τώρα να δούμε πως μπορούμε με μαθηματικό τρόπο να βρούμε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς χαρτονομισμάτων μπορεί να μας αποδώσει το ΑΤΜ ένα συγκεκριμένο επιθυμητό για εμάς χρηματικό ποσό.

Για το σκοπό αυτό ας κάνουμε μία εισαγωγή στις Γραμμικές διοφαντικές εξισώσεις.

(Από το σχολικό βιβλίο μαθηματικών προσανατολισμού β΄ λυκείου σελ 172 – 174 έκδοσης 2000)

Ορισμός: Έστω η εξίσωση $\alpha x + \beta y = \gamma$, όπου α,β,γ ακέραιοι με $\alpha \neq 0$ και $\beta \neq 0$. Αν αναζητούμε ακέραιες λύσεις της εξίσωσης αυτής, δηλαδή ζεύγη ακεραίων (x,y) που την επαληθεύουν, τότε λέμε ότι έχουμε να λύσουμε μια **γραμμική διοφαντική εξίσωση**.

ΘΕΩΡΗΜΑ

Η γραμμική διοφαντική εξίσωση $\alpha x + \beta y = \gamma$ έχει λύση, αν και μόνο αν ο μέγιστος κοινός διαιρέτης δ των α,β διαιρεί το γ.
Αν η εξίσωση αυτή έχει μια λύση (x_0,y_0), τότε έχει άπειρες λύσεις (x,y), που δίνονται από τους τύπους:

$$x = x_0 + \frac{\beta}{\delta}t, \quad y = y_0 - \frac{\alpha}{\delta}t, \quad \text{όπου } t \in \mathbf{Z}.$$

ΕΙΔΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ:

Στην περίπτωση που είναι $(\alpha,\delta)=1$, οι παραπάνω τύποι παίρνουν τη μορφή:

$$x = x_0 + \beta t, \; y = y_0 - \alpha t, \; t \in \mathbf{Z}.$$

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Κάποιος οδηγός που χρειάζεται κέρματα, για να ρίξει στο μηχάνημα στάθμευσης (parking), ζητάει από τον περιπτερά να του ανταλλάξει ένα χιλιάρικο με κέρματα των 100 δραχμών και των 50 δραχμών. Με πόσους τρόπους μπορεί να γίνει η ανταλλαγή, αν ο οδηγός θέλει οπωσδήποτε και κατοστάρικα και πενηντάρικα;

ΛΥΣΗ

Αν η ανταλλαγή μπορεί να γίνει με x κατοστάρικα και y πενηντάρικα, τότε

$$100x + 50y = 1000 \text{ ή}$$
$$2x + y = 20. \qquad (1)$$

Αναζητούμε προφανώς τις ακέραιες και θετικές λύσεις της (1). Επειδή $(2,1)=1$ και $1|20$, η εξίσωση έχει ακέραιες λύσεις. Για να βρούμε το σύνολο των λύσεών της, πρέπει να βρούμε μια μερική λύση (x_0,y_0) της εξίσωσης ή, όπως λέμε, μια *ειδική λύση* της εξίσωσης.

Εκφράζουμε γραμμικά το Μ.Κ.Δ. των 2 και 1 και έχουμε

$$2(1)+1(-1)=1. \qquad (2)$$

Πολλαπλασιάζουμε τα μέλη της (2) με 20 και έχουμε $2(20)+1(-20)=20$, που σημαίνει ότι $(x_0,y_0)=(20,-20)$.
Επομένως, οι ακέραιες λύσεις της εξίσωσης (1) δίνονται από τους τύπους:

$$x = 20+1\cdot t, \quad y = -20-2\cdot t, \quad t \in \mathbf{Z}.$$

Από τις λύσεις αυτές πρέπει να βρούμε εκείνες για τις οποίες ισχύει $x>0$ και $y>0$, δηλαδή πρέπει να βρούμε πού συναληθεύουν οι ανισώσεις

$$20+1\cdot t>0 \text{ και } -20-2\cdot t>0, \; t \in \mathbf{Z}.$$

Από την επίλυση του συστήματος των ανισώσεων προκύπτει ότι $-20<t<-10$, $t \in \mathbf{Z}$. Επομένως, $t = -19, -18, -17, -16, -15, -14, -13, -12, -11$ και οι αντίστοιχες τιμές των x και y φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9
y	18	16	14	12	10	8	6	4	2

Πρόβλημα

Με πόσους διαφορετικούς συνδυασμούς χαρτονομισμάτων 50 και 20 ευρώ μπορεί ένα

μηχάνημα ΑΤΜ να μας αποδώσει ένα χρηματικό ποσό

Α. 460 ευρώ.

Β. 840 ευρώ

Γ. 650 ευρώ

Βιβλιογραφία

Panagiotis Vlamos, Panagiotis Droutsas, Georgios Presvis, Konstantinos Rekoumis (2012) Mathimatika v΄ gymnasiou, Ekdoseis ITYE Diofantos

Adamopoulos Leonidas, Viskadourakis Vasileios, Gavalas Dimitrios, Polyzos Georgios, Sverkos Andreas, (2021) Mathimatika thetikon spoudon V΄ Taxi Genikou Lykeiou, ekdoseis ITYE Diofantos

Koleza Evgenia (2009), Theoria kai praxi sti didaskalia ton mathimatikon, ekdoseis Topos.

Koleza Evgenia (2006) Mathimatika kai Scholika Mathimatika, ekdoseis Ellinika Grammata.

Karageorgos Dimitris (2000), Το provlima kai i epilysi tou, ekdoseis Savala.

Μια διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας για την τηλεκπαίδευση

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed.

Περίληψη

Οι μέθοδοι τηλεκπαίδευσης έχουν αποκτήσει τον δικό τους σημαντικό ρόλο στη νέα σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω των ειδικών επιδημιολογικών και υγειονομικών συνθηκών. Αρκετές φορές η σύγχρονη και η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση αντικατέστησαν τη δια ζώσης εκπαίδευση. Για το σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτή η αλλαγή αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Αυτή η νέα εκπαιδευτική εμπειρία διερευνάται στην παρούσα εργασία. Ανιχνεύονται οι στάσεις και οι απόψεις 142 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Βοιωτία για την πρώτη συστηματική εφαρμογή μεθόδων τηλεκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία. Η έρευνα εστιάζει σε ενδιαφέροντα σημεία, όπως, η φιλικότητα και η λειτουργικότητα των συστημάτων τηλεκπαίδευσης, η ανταπόκριση των μαθητών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τεχνολογικό εξοπλισμό, την οργανωτική υποστήριξη και την επιμόρφωση που είχαν, η αποτίμηση των προβλημάτων και των αδυναμιών που αντιμετώπισαν.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Τ.Π.Ε.

An investigation of the attitudes and views of primary education teachers in Boeotia about distance learning

Vazouras Spyros, Teacher ICT, M.Ed.

Abstract

E-learning methods have acquired their own important role in the new school reality, as it has developed in recent years mainly due to special epidemiological and health conditions. Synchronous and asynchronous distance learning has often replaced the physical presence education. For the school environment of primary education, this change was an unprecedented experience. This new educational experience is explored in this paper. The attitudes and views of 142 primary school teachers in Boeotia for the first systematic application of distance learning methods in primary schools are traced. The research focuses on interesting points, as it is the friendliness and functionality of the e-learning systems, the response of students, the satisfaction of teachers with the hardware, the organizational support and training they had, the assessment of the problems and weaknesses they encountered.

Key-Words: distance learning, primary education, I.C.T.

Εισαγωγή

Οι μέθοδοι εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν λάβει ήδη τη δική τους σημαντική θέση μέσα στη νέα σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως εξ' αιτίας της επιδημιολογικής περιπέτειας της χώρας και των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών. Η διά ζώσης διδακτική διαδικασία αντικαταστάθηκε, σε πολλές περιπτώσεις, με την ανάπτυξη μεθόδων τηλεκπαίδευσης, άλλοτε σύγχρονης, άλλοτε ασύγχρονης και άλλοτε συνδυαστικά για διάφορα χρονικά διαστήματα, κατά περίπτωση.

Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση βασίστηκε στην ηλεκτρονική τάξη (e-class) του πανελλήνιου σχολικού δικτύου που αποτελεί ένα απλό, ευέλικτο και ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργίας. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ψηφιακών μαθημάτων που ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς. Από την άλλη, η σύγχρονη τηλεκπαίδευση βασίστηκε στην ειδική πλατφόρμα webex της Cisco που διαθέτει μια σειρά ευέλικτων ψηφιακών εργαλείων μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Η πρόσβαση πραγματοποιείται με τη χρήση ενός απλού φυλλομετρητή και χωρίς την απαίτηση ειδικών ή δύσκολων τεχνικών γνώσεων.

Παράλληλα, στο γενικότερο πλαίσιο η τεχνολογία των υπολογιστών και του διαδικτύου κατέχει ήδη ιδιαίτερα σημαντική θέση και συνεχώς επεκτείνεται στην καθημερινότητα των ανθρώπων, η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού γίνεται ολοένα και περισσότερο συχνή και επιθυμητή και η ανάπτυξη ψηφιακού διδακτικού υλικού είναι αλματώδης, διαμορφώνοντας ένα σύγχρονο, ελκυστικό αλλά και απαιτητικό τοπίο στη διαχείριση της ψηφιακής γνώσης (Raptis & Rapti, 2015).

Οι θετικές στάσεις των νέων ανθρώπων απέναντι στη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου, το εύρος των διαθέσιμων πληροφοριακών συστημάτων, οι ψηφιακές βιβλιοθήκες και οι μηχανές αναζήτησης αποτελούν το νέο τοπίο της ψηφιακής γνώσης που είναι ανοικτή και προσβάσιμη στην πλειονότητα των χρηστών, η οποία διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Davis, 1993; Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003; Smarkola, 2008).

Στο σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πρώτη συστηματική και ευρεία εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία από τον Μάρτιο του έτους 2020 υπήρξε μια πρωτόγνωρη εμπειρία η οποία αναπτύχθηκε ως έκτακτη εκπαιδευτική και παιδαγωγική ανάγκη σε ειδικές διδακτικές, ψυχολογικές, τεχνολογικές και υγειονομικές συνθήκες λειτουργίας.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να ανιχνεύσει στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάστηκαν σε δημοτικά σχολεία της Βοιωτίας, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σε σχέση με την εμπειρία τους στην τηλεκπαίδευση. Παράλληλα,

συμβάλλει - κατά το δυνατόν - στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας σε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σχετικά αχαρτογράφητο ερευνητικό πεδίο.

Μεθοδολογία έρευνας

Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο, γραπτό, δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με χρήση Google Form. Πρόκειται για μια διαδεδομένη, εύχρηστη και γρήγορη τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων από πολλά άτομα ταυτόχρονα, ενώ η ανωνυμία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991). Στο πρώτο μέρος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου καταγράφηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, π.χ. το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας. Στο δεύτερο μέρος, με χρήση κατάλληλης 5-βάθμιας κλίμακας Likert, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων για την εμπειρία τους από τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συντομίας, της απλότητας και της εστίασης σε συγκεκριμένο στόχο. Οι αρχές αυτές εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων από μια ενδεχόμενη άστοχη διατύπωση των ερωτήσεων που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη κατανόηση και καταγραφή των μετρήσεων, την αποφυγή μιας πιθανής μεροληψίας που δύναται να προέρχεται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις και τον περιορισμό των μετρήσεων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα κούρασης ή τυχαίας επιλογής απαντήσεων (Floyd & Fowler, 2013).

Δειγματοληψία και ταυτότητα δείγματος

Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε εκατόν σαράντα δύο (142) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βοιωτίας, κατά την περίοδο Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2021, οι οποίοι είχαν εργαστεί σε δημοτικά σχολεία, είτε με την πρώτη συστηματική εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης (Μάρτιος 2020), είτε στη συνέχεια με την κατά περίπτωση λειτουργία της σε διάφορα χρονικά διαστήματα, μέχρι και τον Μάιο του 2021.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα δείγμα μη-πιθανοτήτων, αφού ο μηχανισμός επιλογής των εκπαιδευτικών του δείγματος στηρίχθηκε στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαθεσιμότητα των συναδέλφων και την ευκολία πρόσβασης και συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με το δειγματοληπτικό σχέδιο. Στα δείγματα μη-πιθανοτήτων δεν είναι εφικτή η επέκταση των στατιστικών συμπερασμάτων από το δείγμα στον γενικό πληθυσμό (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991).

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας συμμετείχαν εθελοντικά 112 γυναίκες (ποσοστό 78.87%) και 30 άνδρες (ποσοστό 21.13%) ως προς το φύλο, 107 μόνιμοι

εκπαιδευτικοί (ποσοστό 75.35%) και 35 αναπληρωτές (ποσοστό 24.65%) ως προς τη σχέση εργασίας.

Έλεγχος αξιοπιστίας και περιορισμοί της έρευνας

Ο συντελεστής Cronbach's Alpha χρησιμοποιείται στις έρευνες καταγραφής των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων του δείγματος και ελέγχει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μέσω της συνοχής των απαντήσεων (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991).

Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha βρέθηκε εντός των αποδεκτών ορίων, δηλαδή μεγαλύτερη από 0.7 και συγκεκριμένα 0.793, μετά από τη διαγραφή τεσσάρων ερωτημάτων από τα δεκαέξι που είχαν σχεδιαστεί αρχικά. Κατά συνέπεια, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίνεται αποδεκτή.

Αφού η έρευνα ανιχνεύει στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος, υπόκειται σε περιορισμούς που οφείλονται στη φύση και τη μεθοδολογία της, π.χ. δείγμα μη-πιθανοτήτων (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991; Yfantopoulos & Nikolaidou, 2008).

Ερευνητικά στατιστικά αποτελέσματα

Παρουσιάζονται ακολούθως τα ερευνητικά αποτελέσματα από δώδεκα ερωτήματα που διατηρήθηκαν στην αρχική κλίμακα μετά από τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της συνοχής της. Αξίζει να σημειωθεί, πως έγινε απόλυτα σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία της συμμετοχής τους και οι απαντήσεις τους θα αξιοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο λειτουργική και φιλική θεωρείτε την ηλεκτρονική τάξη (e-class) του πανελληνίου σχολικού δικτύου για την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	14	9,86%
Πολύ	45	31,69%
Αρκετά	58	40,85%
Λίγο	16	11,27%
Καθόλου	9	6,34%
Σύνολο	142	100.00%

Πίνακας 1. Λειτουργικότητα ηλεκτρονικής τάξης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σας στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση; Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως καλούνται να απαντήσουν για τη συνολική τους εκτίμηση ως προς το θέμα.

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	8	5,63%
Πολύ	22	15,49%
Αρκετά	70	49,30%
Λίγο	32	22,54%
Καθόλου	10	7,04%
Σύνολο	142	100.00%

Πίνακας 2. Ανταπόκριση μαθητών/τριων σε ασύγχρονη τηλεκπαίδευση

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο λειτουργική και φιλική θεωρείτε την εκπαιδευτική πλατφόρμα webex της Cisco για τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	12	8,45%
Πολύ	45	31,69%
Αρκετά	60	42,25%
Λίγο	15	10,56%
Καθόλου	10	7,04%
Σύνολο	142	100.00%

Πίνακας 3. Λειτουργικότητα εκπαιδευτικής πλατφόρμας

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σας στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση; Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν και στο σημείο αυτό, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως καλούνται να απαντήσουν για τη συνολική τους εκτίμηση ως προς το θέμα.

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	19	13,38%
Πολύ	62	43,66%
Αρκετά	41	28,87%
Λίγο	12	8,45%
Καθόλου	8	5,63%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 4. Ανταπόκριση μαθητών/τριών σε σύγχρονη τηλεκπαίδευση

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Συμφωνείτε με την άποψη ότι ο συνδυασμός της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης παράγει καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	72	50,70%
Πολύ	49	34,51%
Αρκετά	14	9,86%
Λίγο	7	4,93%
Καθόλου	0	0,00%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 5. Συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο έκτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια από τις παρακάτω μεθόδους τηλεκπαίδευσης προτιμάτε;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Συνδυασμός	118	83,10%
Μόνο Σύγχρονη	15	10,56%
Μόνο Ασύγχρονη	9	6,34%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 6. Μέθοδοι τηλεκπαίδευσης

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα: Είχατε προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή σύγχρονης ή/και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης; Διευκρινίστηκε προς τους εκπαιδευτικούς ότι η προηγούμενη αυτή εμπειρία τηλεκπαίδευσης δύναται να αφορά είτε σε ρόλο επιμορφωτή είτε σε ρόλο επιμορφούμενου.

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	0	0,00%
Πολύ	10	7,04%
Αρκετά	10	7,04%
Λίγο	32	22,54%
Καθόλου	90	63,38%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 7. Προηγούμενη εμπειρία τηλεκπαίδευσης

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τεχνολογικό εξοπλισμό (τον προσωπικό σας ή του σχολείου σας) που διαθέτατε για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	10	7,04%
Πολύ	25	17,61%
Αρκετά	45	31,69%
Λίγο	50	35,21%
Καθόλου	12	8,45%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 8. Ικανοποίηση από τον τεχνολογικό εξοπλισμό

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ένατο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την οργανωτική και διοικητική υποστήριξη που είχατε από τη διοίκηση (σχολείο, Δ/νση Εκπ/σης, ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘ κ.α.) για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης;

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	4	2,82%
Πολύ	10	7,04%
Αρκετά	33	23,24%
Λίγο	55	38,73%
Καθόλου	40	28,17%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 9. Ικανοποίηση από οργανωτική και διοικητική υποστήριξη

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δέκατο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την επιμόρφωση (χρόνος, διάρκεια, ποιότητα κ.α.) που είχατε για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης (συνολική εκτίμηση);

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Πάρα πολύ	18	12,68%
Πολύ	18	12,68%
Αρκετά	42	29,58%
Λίγο	39	27,46%
Καθόλου	25	17,61%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 10. Ικανοποίηση από επιμόρφωση στην τηλεκπαίδευση

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα: Ποιό χώρο εργασίας προτιμάτε για την πραγματοποίηση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης; Απαντήστε ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο εσείς τελικά την πραγματοποιήσατε.

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Οικιακός χώρος	96	68,57%
Σχολικός χώρος	20	14,29%
Και τους δύο χώρους	24	17,14%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 11. Προτίμηση χώρου εργασίας για σύγχρονη τηλεκπαίδευση

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δωδέκατο ερευνητικό ερώτημα: Ποιό υπήρξε, κατά τη γνώμη σας, το πιο σημαντικό πρόβλημα από τα παρακάτω προτεινόμενα κατά την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης; Έχετε μόνο μια επιλογή για την απάντησή σας.

Απάντηση Α: αδυναμίες και προβλήματα υπολογιστικού και δικτυακού εξοπλισμού.

Απάντηση Β: μειωμένη συμμετοχή και ανταπόκριση μαθητών/τριών, απουσίες ή/και έλλειψη ενδιαφέροντος.

Απάντηση Γ: διδακτικές αδυναμίες εκπαιδευτικών (έκτακτες συνθήκες, πρωτόγνωρη εμπειρία, έλλειψη επιμόρφωσης).

Απάντηση Δ: ασφυκτικό και ανεδαφικό διοικητικό πλαίσιο και εργασιακό άγχος.

Απαντήσεις	Πλήθος	Ποσοστό
Απάντηση Α	47	33,10%
Απάντηση Β	20	14,08%
Απάντηση Γ	48	33,80%
Απάντηση Δ	27	19,01%
Σύνολο	142	100,00%

Πίνακας 12. Αξιολόγηση προβλημάτων κατά την τηλεκπαίδευση

Από τον έλεγχο t-test για τη σύγκριση των μέσων τιμών των παρατηρήσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού η τιμή του p είναι μεγαλύτερη από 0.05, σε όλες τις περιπτώσεις. Η αξιοπιστία του ελέγχου t-test προϋποθέτει ένα ικανό πλήθος παρατηρήσεων ανά ομάδα ή οι παρατηρήσεις σε κάθε ομάδα να προέρχονται από την κανονική κατανομή (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991).

Για τη διαπίστωση της κανονικότητας πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι Kolmogorov Smirnov test και Shapiro test. Για την υπόθεση των ίσων διασπορών πραγματοποιήθηκε έλεγχος Levene's test αυτόματα με τον έλεγχο t-test. Επιπρόσθετα, ο υπολογισμός Mann Whitney U που πραγματοποιήθηκε επιβεβαίωσε τα ευρήματα του ελέγχου t-test.

Στο επίπεδο των συσχετίσεων κατά Pearson, σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 5% και 1%, μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τιμή $p<0.05$, μεταξύ εκείνων των μεταβλητών που διατηρήθηκαν στην αρχική κλίμακα μετά από τον έλεγχο της συνοχής των απαντήσεων και οδήγησαν τελικά την αξιοπιστία της κλίμακας σε αποδεκτά επίπεδα (συντελεστής Cronbach’s Alpha = 0.793>0.7).

Ας δούμε, ενδεικτικά, μια σύντομη και πρακτική ερμηνεία κάποιων στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών (τιμή $p<0.05$): (i) οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο όγδοο ερώτημα σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διέθεταν κατά την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης, απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στο δωδέκατο ερώτημα πως το πιο σημαντικό πρόβλημά τους υπήρξε η κατάσταση του υπολογιστικού και δικτυακού εξοπλισμού τους, (ii) οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο όγδοο ερώτημα σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωσή τους στην τηλεκπαίδευση, απάντησαν στο δωδέκατο ερώτημα πως το πιο σημαντικό πρόβλημά τους προήλθε από τις διδακτικές αδυναμίες τους, λόγω των έκτακτων συνθηκών και της έλλειψης επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα και επισημάνσεις

Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια, τόσο η ηλεκτρονική τάξη (e-class) του πανελλήνιου σχολικού δικτύου για την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση όσο και η εκπαιδευτική πλατφόρμα webex της Cisco για τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση υπήρξαν «αρκετά» ή και περισσότερο λειτουργικές και φιλικές. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών/τριών, κοντά στο 30%, ανταποκρίθηκε «λίγο» ή «καθόλου» στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Το ποσοστό αυτό περιορίσθηκε, κοντά στο 14%, στη φάση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχική φάση εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης υπήρξε διαθέσιμη μόνο η ασύγχρονη μέθοδος, ενώ μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους 2019-2020 η σύγχρονη τηλεκπαίδευση λειτούργησε μόνο προαιρετικά. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον συνδυασμό της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, καθώς εκτιμούν ότι αυτός μπορεί να παράγει

καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε «λίγο» ή «καθόλου» προηγούμενη εμπειρία τηλεκπαίδευσης, είτε σε ρόλο επιμορφωτή, είτε σε ρόλο επιμορφούμενου. Μόνο ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, κοντά στο 25%, δήλωσε «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένο από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διέθετε για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης, ενώ η πλειονότητα ανιχνεύτηκε ως «αρκετά» ή «λίγο» ικανοποιημένη. Σχεδόν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσαν «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιημένοι από την οργανωτική και διοικητική υποστήριξη που είχαν κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, ενώ περιορισμένη υπήρξε και η ικανοποίησή τους από την όποια επιμόρφωση (χρόνος, διάρκεια, ποιότητα κ.α.) έλαβαν σε θέματα τηλεκπαίδευσης, ενώ αυτή πραγματοποιήθηκε μόλις στο τέλος του σχολικού έτους 2020-2021. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν, κατά βάση, την οικία τους ως εργασιακό χώρο για την πραγματοποίηση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ενώ οι διδακτικές αδυναμίες τους και τα προβλήματα υπολογιστικού και δικτυακού εξοπλισμού ανιχνεύονται, σχεδόν εξίσου, ως τα πλέον σημαντικά προβλήματά τους κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης.

Ως προς τα στατιστικά συμπεράσματα, έχει ήδη επισημανθεί ότι η επέκταση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό δεν είναι εφικτή, καθώς η έρευνα βασίστηκε σε ένα δείγμα μη-πιθανοτήτων (Paraskevopoulos, 1990; DeVellis, 1991).

Η χρησιμότητα και η συνεισφορά του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος εστιάζεται κυρίως στην πρωτότυπη πληροφορία που μας παρέχει για τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πρώτη συστηματική και ευρεία εφαρμογή των μεθόδων τηλεκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία.

Τέλος, η επεκτασιμότητα της έρευνας μπορεί να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη της ερευνητικής κλίμακας με πρόσθετες μεταβλητές και ερωτήματα, σε ένα διευρυμένο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση πρόσθετων εργαλείων συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Davis, F.D. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, *38*, 475-487.

DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications.* London: Sage Publications Inc.

Floyd, J., & Fowler, Jr. (2013). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series.* London: Sage Publications Inc.

Paraskevopoulos, I.N. (1990). *Statistiki efarmosmeni stis epistimes tis symperiforas.* Athina: Aftoekdosi.

Raptis, A., & Rapti, A. (2015). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis Pliroforias.* Athina: Aftoekdosi.

Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior, 24,* 1196-1215.

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly, 27(3),* 425-478.

Yfantopoulos, G., & Nikolaidou, K. (2008). *I Statistiki stin Koinoniki Erevna.* Athina: Gutenberg.

Δημιουργική γραφή και πολυγραμματισμοί

Καβανόζης Κωνσταντίνος, Φιλόλογος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή προσεγγίζεται συνήθως στην εκπαίδευση ως μια αντισυμβατική, λογοτεχνικού προσανατολισμού δραστηριότητα. Νεότερες ωστόσο θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αναδεικνύουν τη σημασία της ως μιας δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας και ενός εκπαιδευτικού εργαλείου ευρύτατης χρησιμότητας. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο επίσης οι ποικίλοι γραμματισμοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την ικανότητα των ατόμων να ενσωματώνονται οργανικά στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η διδασκαλία τους στοχεύει στη δημιουργία πολιτών οι οποίοι μέσω της κριτικής, ερμηνευτικής και ερευνητικής στάσης τους απέναντι στα κείμενα καθίστανται παραγωγοί νοημάτων παραμένοντας παράλληλα δεκτικοί στον αδιάλειπτο μετασχηματισμό των νοημάτων αυτών και κατανοώντας τη δυναμική φύση του κάθε κειμένου μέσα σε μια ταχύτατα μεταβαλλόμενη εξωκειμενική (αλλά και κειμενική) πραγματικότητα. Η δημιουργική γραφή τοποθετείται έτσι στο επίκεντρο της νέας κειμενικότητας ωθώντας το άτομο στην εξερεύνηση της δημιουργικότητάς του όπως και της συμμετοχικής του ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, πολυγραμματισμοί, δημιουργικός γραμματισμός, γραμματισμός, εγγραμματισμός

Creative writing and multiliteracies

Konstantinos Kavanozis, Philologist, Postdoctoral Researcher

Abstract

Creative writing is usually approached in education as an unconventional, literary-oriented activity. Newer theoretical approaches and teaching practices, however, highlight its importance as a dynamic learning process as well as an educational tool of great utility. Moreover, in the modern educational and pedagogical context, the various literacies are inextricably linked with the ability of individuals to integrate organically into the social environment, while aiming to create citizens who -through their critical, interpretive and research attitude towards texts- become producers of meanings while remaining receptive to the continuous transformation of these meanings and understanding the dynamic nature of each text within a rapidly changing extra-textual (but also textual) reality. Creative writing is thus placed at the center of the new textuality intailing the exploration of one's creativity as well as one's participatory responsibility towards the learning practice.

Key-Words: Creative writing, multiliteracies, creative literacy, literacy

Εισαγωγή

«Όλοι γνώριζαν πόσο επίπονη είναι η συνηθισμένη μέθοδος για να πετύχει κανείς στις τέχνες και στις επιστήμες. Χάρη στην κατασκευή του ωστόσο, ακόμη και ο πιο ανίδεος, καταβάλλοντας μια λογική χρέωση και λίγη σωματική προσπάθεια, θα μπορούσε να γράψει βιβλία φιλοσοφίας, ποίησης, πολιτικής, νομικής, μαθηματικών και θεολογίας χωρίς να χρειάζεται καθόλου εξυπνάδα ή σπουδές», έγραφε το 1726 ο Jonathan Swift στα «Ταξίδια του Γκιούλιβερ» αναφερόμενος στην «πρώτη μαρτυρημένη γεννήτρια παραγωγής λόγου και μάλιστα πανεπιστημονικού, που με την τελειοποίησή της θα καθιστούσε τον καθένα ικανό να παράγει έγκυρο επιστημονικό ή λογοτεχνικό λόγο χωρίς την ανάγκη καθοδήγησης από καμία αυθεντία» (Μουλά 2012: 3). Κι αν ο George Orwell διείδε στη «γεννήτρια» αυτή τις απαρχές της συστηματικά απλοποιημένης «Νέας Ομιλίας» που επιβάλλεται στη δυστοπική κοινωνία του «1984» (Steiner 2016: 163), η ανάγνωση του σχετικού αποσπάσματος σήμερα, υπό το πρίσμα του μεταμοντερνισμού, της ψηφιακής πραγματικότητας και της συνδεδεμένης άμεσα με τους πολυγραμματισμούς νέας κειμενικότητας, μπορεί να είναι ριζικά διαφορετική.

Πέρα από τη συζήτηση που εγείρει η παραγωγή ποικίλων, ακόμη και ποιητικών, κειμένων τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα συνδυαστικής (και μόνο ως εκ τούτου «δημιουργικής») «ανάγνωσης» ενός τεράστιου όγκου κειμενικών δεδομένων από προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης, πέρα από την πολυτροπικότητα και τον δυναμικό χαρακτήρα του γραπτού λόγου, η έννοια του κειμένου στην εποχή μας φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο από κάθε άλλη φορά το σεφερικό εκείνο «είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας»: «Κάθε κείμενο κατασκευάζεται σαν μωσαϊκό από περικοπές, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετάπλαση ενός άλλου κειμένου», έγραφε ήδη από το 1969 η Kristeva (1969: 146) διατυπώνοντας τη γενική αρχή της διακειμενικότητας, όρος ο οποίος κατά τον Culler (1981: 103) δεν περιγράφει τόσο τη σχέση ενός κειμένου με προγενέστερα κείμενα αλλά μάλλον προσδιορίζει τη συμμετοχή του σε εκείνο τον χώρο ενός πολιτισμού που ορίζεται από τον λόγο, τη σχέση του με τις διάφορες γλώσσες και τις σημαίνουσες πρακτικές αυτού του πολιτισμού. Ο όρος «διακειμενικότητα» κατά τον Κιοσσέ (2019: 6) χρησιμοποιείται ευρύτερα «για να αποδώσει κάτι που θεωρείται πλέον βασικό χαρακτηριστικό του λόγου, σε κάθε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας: οι λέξεις που χρησιμοποιούμε, στους ποικίλους συνδυασμούς τους, είναι ήδη ενδεδυμένες με νοητικές δηλώσεις και συνδηλώσεις, οι οποίες ορίζονται πάντα σε σχέση προς άλλες λέξεις και συμφραζόμενα». Η πράξη επομένως της ανάγνωσης υπό τη συγκεκριμένη οπτική, επισημαίνει ο Allen (2000: 1) -κάτι το οποίο μπορούμε κάλλιστα να ισχυριστούμε και για την πράξη της γραφής-, μας βυθίζει σε ένα δαιδαλώδες δίκτυο κειμενικών σχέσεων και η νοηματοδότηση του κάθε κειμένου, λογοτεχνικού ή μη, δεν απορρέει πια από την υποτιθέμενη αυτονομία της κειμενικής του υπόστασης αλλά ισοδυναμεί με την ανίχνευση των σχέσεων αυτών.

Πολυγραμματισμοί και δημιουργικότητα

Μια τέτοια ανίχνευση ωστόσο, ακόμη και αν εν πολλοίς συμβαίνει συνειρμικά ή ασυνείδητα, δεν παύει να είναι μια απαιτητική, συνθετικού τύπου διεργασία, της οποίας τα

αποτελέσματα συναρτώνται άμεσα με το προσωπικό απόθεμα γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων του κάθε ατόμου που επιδίδεται, κατά μόνας ή ως μέλος κάποιας ομάδας, στην ανάγνωση ή την παραγωγή ενός κειμένου. «Ο συγγραφέας δεν ορίζει ούτε διαχειρίζεται αυτοβούλως τον εγγενή διακειμενικό χαρακτήρα της γλώσσας, απλά δημιουργεί αναπόφευκτα μέσω αυτού και στο πλαίσιο του» παρατηρεί ο Κιοσσές (2019: 15), ενώ η Καλογήρου (2011: 2) σημειώνει ότι ο αναγνώστης «μεταφέρει στο κείμενο και τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει το συγκροτημένο κειμενικό υλικό και διαμορφώνει με το δικό του προσωπικό τρόπο το νόημα».

Η έννοια του γραμματισμού ή εγγραμματισμού (literacy) μπορεί πλέον να περιγραφεί ως μια ανοιχτή, δυναμικού χαρακτήρα και γλωσσική κατά κύριο λόγο (Kiosses 2019: 19) διαδικασία η οποία, πέρα από την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική προσέγγιση αλλά και τη δημιουργία ενός κειμένου και κατ' επέκταση τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί επαρκώς σε ένα ευρύτατο φάσμα επικοινωνιακών περιστάσεων και σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες, πράγμα το οποίο σημαίνει πως η έλλειψή του μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό: ο γραμματισμός δεν είναι κάτι που ορίζεται αντικειμενικά αλλά μάλλον «ορίζει εμάς, ως ένας ισχυρός ταξινομητής και διαβαθμιστής ατόμων», παρατηρεί ο Baynham (2002: 17) με αφορμή ένα γκράφιτι σε παιδική χαρά του Λονδίνου στο οποίο κάποιο κορίτσι χαρακτηρίζεται υποτιμητικά ως «αγράμματο».

Οι δραστηριότητες αναπαράστασης στις οποίες εμπλέκεται το σύγχρονο κοινωνικό υποκείμενο καθόλη τη διάρκεια της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, επισημαίνει ο Kiosses (2019: 21-22), απαιτούν τη συμπλήρωση του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού με τον δημιουργικό, του οποίου η ενδυνάμωση θα ενισχύσει την -επιτακτικά προσδοκώμενη εντός των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων- δημιουργικότητα του ατόμου «όχι μόνο ως προς την τέχνη και την τεχνολογία, αλλά και σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πρακτικών που συνδέονται με την καθημερινή του ζωή».

Ο δημιουργικός γραμματισμός, σημειώνει ο Healey (2009: 29 και 2013: 64), είναι ένας όρος που περιγράφει τις δεξιότητες και την εμπειρία που αποκτώνται με τη δημιουργική γραφή και μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλες, πέραν της λογοτεχνικής, δραστηριότητες όπως η χρήση της γλώσσας για την πρόκληση σύνθετων συναισθηματικών καταστάσεων σε ένα ακροατήριο, η ικανότητα σκέψης και επικοινωνίας με αντισυμβατικούς τρόπους, η ικανότητα χειρισμού κατά βούληση ή αποδόμησης των ποικίλων προσλαμβανόμενων νοημάτων και παραγωγής νέων. Η μεταβλητότητα στη δημιουργία του νοήματος που λαμβάνει χώρα σε ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και η πολυτροπικότητα των -όχι αποκλειστικά γλωσσικών- κωδίκων νηματοδότησης συνιστούν, κατά τους Kalantzis & Cope (2022), δύο βασικές πτυχές της χρήσης των γλωσσών σήμερα, τις οποίες επιχειρεί να αναδείξει η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), η οποία, σημειώνει σχετικά ο Χατζησαββίδης (2006: 115), «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις

τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία».

Οι ποικίλοι γραμματισμοί είναι άρρηκτα πλέον συνδεδεμένοι με την ικανότητα των ατόμων να εντάσσονται και να προσαρμόζονται στο πολυσύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η καλλιέργειά τους στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, οι οποίοι μέσω της κριτικής-ερμηνευτικής και ερευνητικής-αναδημιουργικής στάσης τους απέναντι στα κείμενα καθίστανται παραγωγοί νοημάτων παραμένοντας παράλληλα δεκτικοί στον αδιάλειπτο μετασχηματισμό των νοημάτων αυτών και κατανοώντας τόσο την πολυτροπική όσο και τη δυναμική φύση του κάθε κειμένου μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη εξωκειμενική (αλλά και κειμενική) πραγματικότητα. Αντίθετα με τον παθητικό ή απλώς αναπαραγωγικό ρόλο που επιφύλασσε παλαιότερα στους διδασκόμενους η διδασκαλία του γραμματισμού, επισημαίνουν οι Cope & Kalantzis (2009: 175), σε μια σύγχρονη παιδαγωγική των πολυγραμματισμών «όλες οι μορφές αναπαράστασης, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, θα πρέπει να θεωρούνται ως δυναμικές διαδικασίες μετασχηματισμού και όχι ως διαδικασίες αναπαραγωγής». Στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο και καθώς οι παραγωγοί του νοήματος (meaning makers) δεν αρκούνται σε εκείνο που τους δίνεται αλλά το δημιουργούν εκ νέου, ο δημιουργικός γραμματισμός αναδεικνύεται ως παράγοντας πρωτεύουσας σημασίας για τη συγκρότηση της, δυναμικού πλέον χαρακτήρα, πνευματικής και κοινωνικής ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου.

Πολυγραμματισμοί και δημιουργική γραφή

Αναφερόμενος ο Healey (2013: 65) στην «μπλογκόσφαιρα» και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης που έχει αναδείξει το Web 2.0 όπως το Facebook ή το Twitter, υπογραμμίζει την ισχυρή παρουσία μιας γραφής η οποία χωρίς να είναι αμιγώς χρηστική ή αμιγώς λογοτεχνική, διεκδικεί πάντως δημιουργική πρωτοτυπία. Η γραφή αυτή αντανακλά μια καινοτόμο, αντισυμβατική σκέψη και συμβαδίζει με ποικίλες, ευρέος φάσματος και δημιουργικού χαρακτήρα δραστηριότητες όπως επί παραδείγματι η παραγωγή και δημοσιοποίηση βίντεο, φωτογραφιών ή μουσικής από οποιονδήποτε διαθέτει ένα κινητό τηλέφωνο με πρόσβαση στο Διαδίκτυο αλλά και η ανάπτυξη, ακόμα, πρωτότυπης επιχειρηματικής δραστηριότητας. Η δημιουργική γραφή, η οποία τροφοδοτεί και παράλληλα τροφοδοτείται από τη δημιουργική σκέψη, η οποία στοχεύει στην απελευθέρωση της δημιουργικής φαντασίας και έκφρασης χωρίς να αφορά μόνο λογοτεχνικής φύσεως κείμενα (Dawson, 2005: 21) και η οποία μπορεί να βοηθήσει στη σύνθεση των εμπειριών της ζωής με τις κατακτημένες γνώσεις (Σουλιώτης 2012: 13) φαίνεται να ανοίγει δρόμους προς παρόμοιες κατευθύνσεις.

Χρησιμοποιώντας τις πρώτες ύλες της γλώσσας, της εμπειρίας, της γνώσης, των κειμενικών πηγών αλλά και των ιδεών και της φαντασίας εκείνου που γράφει, η γραφή σε οποιαδήποτε εκδοχή της, παρατηρεί ο McVey (2008: 289), καταφέρνει να δημιουργήσει κάτι που προηγουμένως δεν υπήρχε. «Γράφω για την αυλή του σχολείου σημαίνει δημιουργώ την αυλή του σχολείου» αποφαίνεται ο Μίμης Σουλιώτης (2012: 13)

αναδεικνύοντας παραστατικά τη δημιουργική αφενός αλλά και τη βαθιά προσωπική αφετέρου πλευρά της πράξης της γραφής: καμία τέτοια, δημιουργημένη με αυτές τις πρώτες ύλες αυλή δεν μπορεί να είναι ίδια με κάποια άλλη.

Η δημιουργική γραφή ειδικότερα, επισημαίνει η Νικολαΐδου (2015), πέρα από ελκυστικό «παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης της σκέψης και του λόγου, επιλογής και συναρμογής λέξεων» είναι επίσης «εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να αποδειχθεί πρόσφορο για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων», πράγμα που πολύ απλά σημαίνει ότι ο επικουρικός σε σχέση με τη λογοτεχνία ρόλος που συνήθως της επιφυλάσσουμε στην εκπαίδευση είναι καιρός να αναβαθμιστεί. Στο σύγχρονο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, εξάλλου, η ίδια η έννοια της λογοτεχνίας όπως και η λογοτεχνικότητα δεν αντιμετωπίζονται ως παγιωμένες κειμενικές καταστάσεις αλλά ως δυναμικά, διαρκώς μετασχηματιζόμενα και ανατροφοδοτούμενα πεδία, αντίληψη η οποία σχετίζεται άμεσα με τον δημιουργικό γραμματισμό και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Η δημιουργική γραφή τοποθετείται έτσι στο επίκεντρο της νέας (πολυτροπικού και πολυμεσικού χαρακτήρα) κειμενικότητας ωθώντας το άτομο στην εξερεύνηση τόσο της δημιουργικότητάς του εν γένει όσο και της συμμετοχικής του ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.

Baynham, M. (2002). *Praktikes Grammatismou*. (M. Arapopoulou, Metafr.) Athina: Metaichmio.

Chatzisavvidis, S. (2006). I didaskalia tis ellinikis glossas sto plaisio ton polygrammatismon. (Proetoimasia tou koinonikou mellontos ton mathiton). *I didaskalia tis ellinikis glossas stin protovathmia kai sti defterovathmia ekpaidefsi. Panglosia: I' Panellinio Synedrio. Afieroma ston Achillea Tzartzano* (ss. 113-124). Thessaloniki: Kodikas.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal* (4.3), 164-195.

Culler, J. D. (1981). *The pursuit of signs-semiotics, literature, deconstruction*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

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

Healey, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. University of Minnesota. Unpublished PhD thesis.

Healey, S. P. (2013). Beyond the literary: Why Creative Literacy Matters. Sto D. Donnelly, & G. Harper (epim.), *Key issues in creative writing* (ss. 61-78). Bristol: Multilingual Matters.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2022). *Polygrammatismoi Dievrynontas to Skopo tis Paidagogikis tou Grammatismou*. Anaktisi 6 2022, apo Works & Days: http://ne-amathisi.com/literacies/multiliteracies-1

Kalogirou, T. (2011). *Ston isto ton keimenon. I axiopoiisi tis diakeimenikotitas sti didaktiki prosengisis tis logotechnias*. Anaktisi 6 2022, apo Paidagogiko Institouto Kyprou: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/synedrio-didaktikislogotexnias2011/omilies/omilia_kalogirou.pdf

Kiosses, S. (2019). «Diktya keimenon»: theoritikes proypotheseis gia tin axiopoiisi ton diakeimenikon scheseon sti didaskalia tis logotechnias. *Mentoras* (17-18), 5-24.

Kiosses, S. (2019, 9). Fostering Creative Literacy: Theoritical Conditions and Pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* (Vol. 6, No 2), 18-25.

Kristeva, J. (1969). *Simeiotiki Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

McVey, D. (2008, 8). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* (Vol. 45, No. 3), 289–294.

Moula, E. (2012, Ioulios). Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis "grafis" stin metamonterna pragmatikotita kai stin "psifiaki" ekpaideftiki taxi pragmaton. *Keimena* (15).

Nikolaidou, S. (2015). *I dimiourgiki grafi sto scholeio: Ena polyergaleio gia tin paragogi synechous graptou logou*. Anaktisi 6 2022, apo Polytropi glossa: http://politropi.greek-language.gr/protasi-omadas/

Souliotis, M. (2012). *Dimiourgiki grafi. Odigies plefseos, vivlio ekpaideftikou*. Kypros: Ypourgeio Paideias kai Politismou-Paidagogiko Institouto.

Steiner, G. (2016). *Peri logou, technis kai zois Keimena sto New Yorker*. (G. Lamprakos, Metafr.) Athina: Patakis.

Εντοπισμός και αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Ντούσκα Βάγια, εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc, Υποψ. Διδάκτωρ

Περίληψη

Το φαινόμενο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί μια πραγματικότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο. Οι λόγοι που οδηγούν στην παραβατικότητα, καθώς και οι μορφές της, ποικίλλουν, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν κάθε είδος σχολικής παραβατικότητας, με τρόπο που θα οδηγήσει στην ορθή κοινωνικοποίηση των μαθητών με παραβατική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι έννοιες και οι μορφές της σχολικής παραβατικότητας καθώς και ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά : σχολική παραβατικότητα, κοινωνικοποίηση, εκπαιδευτικός

Identifying and dealing with school delinquency - the role of the school and the teacher

Abstract

The phenomenon of school delinquency is a reality that teachers in modern schools are called upon to face. The reasons that lead to delinquency, as well as its forms, vary, but teachers should be able to identify and deal with any type of school delinquency, in a way that will lead to the proper socialization of students with delinquent behavior. In this context, the aim of this research is to explore the concepts and forms of school delinquency as well as the role of schools and teachers in tackling school delinquency.

Key-Words: school delinquency, socialization, teacher

Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας έρευνας αποτελεί η παραβατικότητα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα κοινωνικό φαινόμενο επίκαιρο και με αυξητικές διαστάσεις στο σύγχρονο σχολείο, ιδιαιτέρως σημαντικό, καθώς η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, έχει αντίκτυπο και συνέχεια στο σύνολο της κοινωνίας. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό, στην ανάδειξη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου, με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν την εσφαλμένη συμπεριφορά τους και να κοινωνικοποιηθούν με σεβασμό στους κανόνες που οριοθετούν τη λειτουργία της κοινωνίας. Άλλωστε, το σχολείο είναι η μικρογραφία της κοινωνίας και ως εκ τούτου, οι παραβατικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον, είναι πιθανό να συνεχιστούν στην μετέπειτα ζωή των εφήβων. Για

αυτό, λοιπόν, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση του θέματος της σχολικής παραβατικότητας, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής του.

Αν και, όπως αναφέρθηκε το φαινόμενο της παραβατικότητας αποτελεί ένα σύγχρονο και επίκαιρο ζήτημα για την ελληνική κοινωνία, ωστόσο η ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται να είναι σχετικά περιορισμένη, σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, τα ελληνόγλωσσα βιβλία που αναφέρονται στην παραβατικότητα των μαθητών είναι λίγα, ενώ αρκετές έρευνες επί του θέματος χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους διερεύνησης, με αποτέλεσμα τα στοιχεία που προκύπτουν να είναι κυρίως αριθμητικά. Επίσης, λόγω επικαιρότητας, οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές επικεντρώνονται σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (bullying), και δεν εστιάζουν σε όλες τις μορφές της νεανικής παραβατικότητας.

Τα στοιχεία, τα οποία είναι διαθέσιμα στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζουν την οριοθέτηση της σχολικής παραβατικότητας, τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές προβαίνουν σε παραβατική συμπεριφορά, καθώς και τη διερεύνηση του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Παράλληλα, θέμα μελέτης αποτελεί ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς και στην αντιμετώπισή της.

Σκοπό της παρούσης έρευνας αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της σχολικής παραβατικότητας και η μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών σχετικά με το θέμα της παραβατικότητας καθώς και η διερεύνηση του ρόλου που μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, ώστε να αντιμετωπίσουν αυτό το φαινόμενο.

Η έννοια της σχολικής παραβατικότητας

Η έννοια της σχολικής παραβατικότητας είναι μια σύνθετη έννοια, η οποία δεν χρησιμοποιείται για να περιγράψει μόνο μία περίπτωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά χρησιμοποιείται για την περιγραφή ποικίλων μορφών παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της σχολικής παραβατικότητας περιγράφει συμπεριφορές, οι οποίες προκαλούν φόβο ή πόνο στο θύμα, και οι οποίες περιλαμβάνουν λεκτική, ψυχολογική ή φυσική βία σε βάρος κάποιου άλλου μαθητή (Farrington, 1993).

Η παραβατική συμπεριφορά από πλευράς μαθητών, η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητική τάση, δεν έχει πάντοτε τη μορφή εγκληματικής πράξεως. Αυτό σημαίνει ότι μία αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να μην θεωρείται κοινωνικά αποδεκτή, ωστόσο δεν συντελεί παραβίαση κάποιου νόμου (Νόβα- Καλτσούνη, 2001). Χαρακτηριστικές αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι οι απειλές και η άσκηση ψυχολογικής βίας, που σε πολλές περιπτώσεις, δεν καταγγέλλονται από τα θύματα, με αποτέλεσμα να σημειώνεται αύξηση παρόμοιας συμπεριφοράς από τους νέους. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις που η σχολική παραβατικότητα συνιστά νομοθετική

παράβαση, υπάρχει η πρόβλεψη εκδίκασης τέτοιων υποθέσεων με τις ανάλογες ποινές για τους ανήλικους παραβάτες (Πιτσελά, 2013).

Παράλληλα, σημαντικές κρίνονται και οι επιπτώσεις της σχολικής παραβατικότητας, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία. Όπως αναφέρθηκε το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, με αποτέλεσμα η παραβατικότητα που εντοπίζεται στο σχολείο, εν συνεχεία να εντοπίζεται και στην κοινωνία. Οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών δεν περιορίζονται μόνο στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά είναι γεγονός ότι θα παρουσιάζονται στο σπίτι, αλλά και σε όλους τους τόπους κοινωνικής συναναστροφής τους. Επίσης, σημαντική παράμετρο της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί η συχνότητα με την οποία συμβαίνει, καθώς και η σοβαρότητα της εκάστοτε αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Σώκου, 2003).

Οι μορφές της σχολικής παραβατικότητας

Η σχολική παραβατικότητα είναι μια έννοια, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται, όχι μόνο οι συμπεριφορές που συνιστούν αξιόποινες πράξεις, αλλά και οι συμπεριφορές που αντίκειται στους ηθικούς κοινωνικούς κανόνες. Έτσι, προκύπτουν ποικίλες μορφές σχολικής παραβατικότητας, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια. Πρώτη και ίσως, πιο συνηθισμένη μορφή σχολικής παραβατικότητας είναι ο εκφοβισμός (bullying). Στην περίπτωση του εκφοβισμού, οι μαθητές επιδεικνύουν τη δύναμη τους και την ισχύ τους σε άτομα, τα οποία είναι πιο αδύναμα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για περιπτώσεις επαναλαμβανόμενης σωματικής και ψυχολογικής καταπίεσης, που υφίστανται κάποιοι αδύναμοι μαθητές (Olweus & Limber, 2010).

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της σχολικής παραβατικότητας, αναφέρονται οι ποικίλες μορφές βίας, τις οποίες μπορεί να εκδηλώσουν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, υφίστανται η σωματική βία, η λεκτική βία, η ψυχολογική βία, η συναισθηματική βία και η σεξουαλική βία. Η σωματική βία περιγράφει την περίπτωση κατά την οποία, ένας μαθητής μπορεί να τραυματίσει ή να απειλήσει ότι θα ασκήσει σωματική βία προς κάποιον συμμαθητή του (Olweus & Limber, 2010). Η ψυχολογική βία αναφέρεται σε περιπτώσεις υποτιμητικής συμπεριφοράς και κοροϊδίας, ενώ συχνά συγχέεται με τη συναισθηματική βία, κατά την οποία παρατηρείται εκμετάλλευση της συναισθηματικής κατάστασης του θύματος (Δημητρίου, 2003).

Η λεκτική βία υπό τη μορφή εξυβρίσεων και προσβολών, αποτελεί το πιο συνηθισμένο τρόπο παραβατικότητας για τους μαθητές όλων των ηλικιών. Αυτό συμβαίνει διότι παρατηρείται μια σχετική ευκολία χρήσης της λεκτικής βίας, χωρίς εμφανείς επιπτώσεις στο θύμα. Ωστόσο, οι λέξεις μπορούν να δημιουργήσουν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα και να προκαλέσουν ψυχολογικά και συναισθηματικά τραύματα, τα οποία θα βαραίνουν το θύμα (Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008). Τέλος, η σεξουαλική βία ή σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί μια μορφή σχολικής παραβατικότητας, η οποία περιγράφει την υπό πίεση συμμετοχή σε σεξουαλικές συμπεριφοράς, παρά τη θέληση του

θύματος και η οποία τα τελευταία χρόνια σημειώνει όλο και μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο σχολικό περιβάλλον (Μπελογιάννη, 2016).

Παράλληλα, άλλες μορφές σχολικής παραβατικότητας θεωρούνται η κλοπή, η οποία μάλιστα αποτελεί αξιόποινη πράξη και τιμωρείται βάσει νόμου. Στην περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να παρατηρηθεί κλοπή προσωπικών αντικειμένων ή χρηματικών ποσών. Σε μικρότερες ηλικίες μάλιστα, παρατηρούνται και μικροκλοπές, όχι μόνο από πράγματα συμμαθητών, αλλά και από καταστήματα (Kidder, 2010). Ακόμη, σχολική παραβατικότητα μπορεί να θεωρηθεί το σκασιαρχείο, ο βανδαλισμός της σχολικής περιουσίας και η συμμετοχή σε καταλήψεις (Πετρόπουλος, 2000).

Παράγοντες που οδηγούν στη σχολική παραβατικότητα

Η παραβατική συμπεριφορά των νέων μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη, μέχρι ενός σημείου, διότι οι νέοι αποτελούν μια ηλικιακή ομάδα, που παρασύρεται εύκολα, ενώ παράλληλα παρουσιάζει σημάδια αμφισβήτησης και σύγκρουσης με τις καθιερωμένες αντιλήψεις. Ωστόσο, στις περισσότερες έρευνες γίνεται προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των κοινωνικών θεσμών με έμφαση στην αναζήτηση των αιτιών που συμβάλλουν στη δημιουργία φαινομένων σχολικής παραβατικότητας (Θάνος, 2017).

Παλαιότερα, η έρευνα αναζητούσε τα αίτια της σχολικής παραβατικότητας, κυρίως σε βιολογικούς και προδιαθεσικούς παράγοντες. Η αναζήτηση αιτιών στην πρώιμη ηλικία του ανήλικου παραβάτη σχετιζόταν με επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης, με μαθησιακά προβλήματα, ή άλλα εκ φύσεως προβλήματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα (Φρατζεσκάκης, 1987). Επίσης, τα τελευταία χρόνια, η έρευνα κατευθύνεται και στους κοινωνικούς λόγους που οδηγούν στην παραβατικότητα, και κυρίως στην ορθή κοινωνικοποίηση, μέσω της οικογένειας και του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένας ανήλικος (Θάνος, 2017).

Έτσι, λοιπόν, οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν έναν νέο και να τον οδηγήσουν στη σχολική παραβατικότητα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στους ατομικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες. Στους ατομικούς παράγοντες εντάσσονται οι ψυχολογικοί παράγοντες, το φύλο και η κληρονομικότητα, ενώ στους κοινωνικούς αναφέρονται ως σημαντικότεροι, η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες συνομηλίκων (Θάνος, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, στους ατομικούς παράγοντες, το φύλο αποτελεί σημείο αναφοράς για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των νέων. Η σχολική παραβατικότητα συνδέεται με το φύλο, καθώς, από την κοινωνία προωθείται το στερεότυπο της κυριαρχίας του ανδρικού φύλου και για αυτό το λόγο φαινόμενα σωματικής βίας εκδηλώνονται κυρίως από τα αγόρια. Τα κορίτσια, αντίθετα, εμπλέκονται σπανιότερα σε φαινόμενα παραβατικότητας, και όταν γίνεται αυτό, αφορά έμμεση βία, με στόχο την απομόνωση και τη διάδοση φημών (Κουρκούτας και Κοκκιάδη, 2015). Αναφορικά με την κληρονομικότητα, θεωρείται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι έμφυτη, ενώ γενετικά

στοιχεία, όπως η ευφυΐα μπορεί να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια, στη σχολική παραβατικότητα (Κουράκης, 2013). Τέλος, πολλές έρευνες συντείνουν στη σύνδεση ψυχολογικών προβλημάτων, όπως νοητική υστέρηση και σχιζοφρένεια και την παραβατική συμπεριφορά (Μανιαδάκη και Κάκουρος, 2013).

Όπως αναφέρθηκε, σημαντικοί παράγοντες για την παραβατικότητα των νέων, θεωρούνται οι κοινωνικοί παράγοντες και κυρίως οι κοινωνικοποιητικοί φορείς, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Αρχικά, η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης και στην προσωπικότητα του νέου είναι πολύ σημαντική, και ως εκ τούτου προκύπτει ότι η ορθή διαπαιδαγώγηση αποτρέπει τους νέους από παραβατικές συμπεριφορές. Σε περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως βία, έλλειψη ελέγχου, αδιαφορία και άλλα, αυξάνονται οι πιθανότητες παραβατικής συμπεριφοράς (Θάνος, 2017). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει σημαντικό παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο. Αρνητικά φαινόμενα στο σχολικό περιβάλλον, όπως η σχολική αποτυχία, η περιθωριοποίηση, η αυταρχικότητα των εκπαιδευτικών, η βαθμοθηρία και άλλα, μπορεί να οδηγήσουν στην εναντίωση των νέων στο σχολικό περιβάλλον και έπειτα στην παραβατικότητα (Καλαμπαλίκη, 1995). Τέλος, οι ομάδες συνομηλίκων αποτελούν έναν φορέα κοινωνικοποίησης των νέων και για αυτό η αλληλεπίδραση που υπάρχει μπορεί να οδηγήσει στη μίμηση αρνητικών προτύπων συμπεριφοράς. Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι ένας νέος μπορεί να επηρεαστεί ευκολότερα από παραβατικές παρέες συνομηλίκων, όταν βιώνει αρνητικά στοιχεία από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Γεωργούλας, 2000).

Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας

Το σχολείο θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, ο δεύτερος μετά την οικογένεια, και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου. Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, για το οποίο βασικοί υπεύθυνοι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι σχέσεις που έχουν με τους μαθητές, επηρεάζει το χαρακτήρα του μαθητή και τον οδηγεί στην απόκτηση κοινωνικών αξιών, ιδανικών, γνώσεων και ορθών στάσεων συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, το σχολείο θεωρείται ένας βασικός παράγοντας πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής παραβατικότητας (Θάνος, 2017).

Καθίσταται σαφές ότι το σχολείο με τη συμβολή των μελών του, των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εφαρμόσει τρόπους πρόληψης, εντοπισμού, και αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας. Προκειμένου να γίνει αυτό, η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ελέγχουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, εκπαιδευτικών – μαθητών, και μαθητών – μαθητών. Επίσης, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να ενημερώσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για το Σχολικό Κανονισμό Λειτουργίας και να τον εφαρμόζει με σεβασμό και πίστη στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας (Πανούσης, 2013). Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα

εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης και οι μαθητές νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να εκφραστούν και να καταλάβουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες τους (Αρτινοπούλου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός, καθώς έρχεται σε άμεση καθημερινή επαφή με τους μαθητές, είναι αναγκαίο να είναι σε θέση να εντοπίζει και να αντιλαμβάνεται τις περιπτώσεις των μαθητών που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, αφού όπως είδαμε και μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, φαίνεται ότι η σχολική παραβατικότητα είναι ένα φαινόμενο το οποίο παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες όσον αφορά την αναγνώριση, καθώς και την αντιμετώπιση του. Οι δυσκολίες προέρχονται από το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να ασκούν μορφές παραβατικής συμπεριφοράς σε ανύποπτες χρονικές στιγμής, χωρίς να γίνονται εύκολα αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα θύματα να φοβούνται να αποκαλύψουν τι συμβαίνει, για να μην περιθωριοποιηθούν. Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν περιπτώσεις σχολικής παραβατικότητας και να επεμβαίνουν για την επίλυσή τους.

Παράλληλα, πρέπει να ενισχύει την επικοινωνία του με τους μαθητές, ώστε να μπορούν οι μαθητές να του μιλήσουν για οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν εντός ή εκτός σχολικής μονάδας (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008). Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός θα παρατηρήσει φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας, θα πρέπει να έχει την κατάλληλη κατάρτιση και τον τρόπο να αντιμετωπίσει αυτά τα φαινόμενα. Θα πρέπει να προστατέψει το παιδί, να διαγνώσει την κατάσταση και αναλόγως να ενημερώσει γονείς και το σύλλογο διδασκόντων ή ακόμη, να ζητήσει τη συνδρομή ενός ειδικού ψυχικής υγείας (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008).

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να ενεργοποιήσει το μαθητή, να τον καθοδηγήσει και τον κατευθύνει, ώστε να βρει τις κλίσεις του, να ανακαλύψει τις δυνατότητες του και να επιτύχει τους στόχους του. Στο πλαίσιο αυτό, το έργο του, γίνεται ακόμη απαιτητικότερο, καθώς θα πρέπει να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους ανήλικους παραβάτες, ενώ θα πρέπει να προσπαθήσει να τους σωφρονίσει και να αναδιαμορφώσει την προσωπικότητα τους και το χαρακτήρα τους. (Πανούσης, 2013).

Συμπεράσματα

Η σχολική παραβατικότητα στη σχολική καθημερινότητα, αποτελεί πλέον ένα γεγονός που αντανακλά και υποδηλώνει ανισορροπίες τόσο στο κοινωνικό όσο και στο οικογενειακό αλλά και στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών. Η επένδυση στην πρόληψη αλλά και στην έγκυρη παρέμβαση σίγουρα αποτελεί τον πρώτο άξονα πάνω στον οποίο ένα σχολείο οφείλει να επενδύσει με στόχο τον έλεγχο και την μείωση του φαινομένου.

Ως πρόβλημα με πολλαπλές αιτίες η σχετική με το θέμα εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας, ώστε έγκαιρα να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πίσω από τα γεγονότα και τις συμπεριφορές το θέμα, να μπορούν να αναλύσουν και να

χαρτογραφήσουν με ψυχραιμία το περιστατικό με σκοπό τη στόχευση μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής παρέμβασης κι όχι μιας φαινομενικής διαχείρισης.

Ένα σχολείο που αποτελεί μια αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη κοινότητα μάθησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από εμπλουτισμένες δραστηριότητες και δράσεις βασισμένες στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κλίσεις των μαθητών, ενδυναμώνει τους μαθητές, δίνοντάς τους ώθηση και κίνητρα, λιγότερο στρές αλλά αυξάνει επίσης τις πιθανότητες να επιλέξουν μια πιο «νόμιμη» και δημοκρατική δράση παρά μια παραβατική και βίαιη συμπεριφορά.

Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, βασισμένο στις αξίες του σεβασμού, της συνεργασίας, της φιλίας, της αποδοχής, αποτελεί ένα εχέγγυο για την μείωση της σχολικής παραβατικότητας. Για την δημιουργία και την διατήρηση ενός υγιούς σχολικού κλίματος κι ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς εντάσεις όπου όλοι θα είναι ευτυχισμένοι, οφείλουν να εμπλέκονται όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, με στόχο την δημιουργία της ομάδας όπου όλοι είναι ικανοί να συμμετέχουν και να βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων.

Δεδομένου ότι η σχολική παραβατικότητα επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο της ποιότητας της μάθησης των παιδιών άρα επηρεάζει αρνητικά και τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου και δεδομένου ότι η σχολική παραβατικότητα μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμα, προβλήματα σε κοινωνικό, οικονομικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο κατανοεί κανείς τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην πρόληψη και την καταπολέμηση της σχολικής παραβατικότητας.

Βιβλιογραφία

Artinopoulou, V. (2001). Via sto scholeio. Erevnes kai politikes stin Evropi. Athina: Metaichmio

Belogianni, M. (2016). Dromologontas to asfales scholeio. Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 128(128), sel. 175-200.

Cohen L., Manion L. & Morrison, K. (2007). Methodologia ekpaideftikis erevnas. Athina: Metaichmio.

Dimitriou, S. (2003). Morfes Vias. Athina: Savvalas

E.PS.Y.P.E. (2008). Endoscholiki via kai ekfovismos: aities, epiptoseis, antimetopisi. (Epist. Epim. Tsiantis, G.). Athina: Etaireia Psychokoinonikis Ygeias tou Paidiou kai tou Efivou.

Farrington, D. P. (1993). Crime and justice. Journal from University of Chicago press. 17, pp. 381-458.

Fratzeskakis, I. (1987). Antikoinoniki symperifora ton neon. Chouligkanismos. Athina-Komotini: Sakkoulas.

Georgoulas, S. (2000). Anilikoi paravates stin Ellada. Athina: Ellinika Grammata

Thanos, Th. (2017). Scholiki via, ekfovismos kai paravatikotita ton mathiton. Sto: Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Eisagogi se vasikes ennoies kai thematikes. Athina: Gutenberg

Kalampaliki, F. (1995). Katstrofikotita, scholiki empeiria kai politiki symperifora. Athina: Synchroni Ekpaidefsi, 81, 32-41. Sto: Thanos, Th. (2012). Apoklinousa kai paravatiki symperifora ton mathiton sto scholeio. Oi apopseis ton ekpaideftikon nipiagogeio- dimotiko scholeio. (G. Panousis, Prologos- Epimetro). Thessaloniki: Afoi Kyriakidi

Kidder, R. M. (2010). Good kids, tough choices: how parents can help their children do the right thing. San Francisco: institute for global ethics.

Kourakis, N. (2013). O paravatikos efivos. Sto: Kourkoutas, I., kai Thanos, Th. (2013). Scholiki via kai paravatikotita. Psychologikes, koinoniologikes, paidagogikes diastaseis. Entaxiakes prosengiseis kai paremvaseis. Athina: Topos

Kourkoutas, I. kai Kokkiadi, M. (2015). Apo ti scholiki via kai ton endoscholiko ekfovismo sto «entaxiako scholeio». Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, Tomos 8, ss. 71-72. Ilektronikos ekdotis: Ethniko Kentro Tekmiriosis, Ethniko Idryma Erevnon.

Mason J. (2003). I diexagogi tis poiotikis erevnas. (N. Kyriazi, Epist. epimeleia). Athina: Ellinika Grammata.

Maniadaki, K., kai Kakouros, E. (2013). I psychopathologia ton anilikon paravaton. Sto: Kourkoutas, I., kai Thanos, Th. (2013). Scholiki via kai paravatikotita. Psychologikes, koinoniologikes, paidagogikes diastaseis. Entaxiakes prosengiseis kai paremvaseis. Athina: Topos

Nova- Kaltsouni, Ch. (2001). Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia- o rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou. Athina: Typothito.

Olweus D. and Limber S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. The American journal of orthopsychiatry. 80, pp. 124-34.

Panousis, G. (2013). Endoscholiki via: Choris oria kai choris orizonta. Anaf. Sto Kourkoutas, I., kai Thanos, Th. (2013). Scholiki via kai paravatikotita.

Psychologikes, koinoniologikes, paidagogikes diastaseis. Entaxiakes prosengiseis kai paremvaseis. Athina: Topos,

Paradeisioti, A. kai Tziogkouros, P. (2008). I ekfovistiki symperifora metaxy ton mathiton sto scholeio – Encheiridio gia tous ekpaideftikous. Evropaiko Programma Δafni II

Petropoulos N.. (2000). Katalipseis, via kai vandalismoi se scholeia tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis, sto N. Petropoulos kai A. Papastylianou (epim.), Prokliseis sti scholiki koinotita. Erevna kai Paremvasi, Praktika Diimeridas, Paidagogiko Institouto - EPEAEK.

Pitsela A. (2013). I poiniki antimetopisi tis egklimatikotitas ton anilikon, Z΄ ekd., Athina: Sakkoula.

Robson, C. (2002). Real World Research, Second Edition. Oxford: Blackwell

Sokou, K. (2000). Scholeia Proagogis tis Ygeias. To Evropaiko Diktyo, Arches, Skopos kai Methodoi. Paidi kai Efivos. Psychiki Ygeia kai Psychopathologia, Elliniki Etaireia Psychanalytikis Psychotherapeias Paidiou kai Efivou, 2(1). Athina: Kastanioti.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Βοσνιάκος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι ο εντοπισμός, η σκιαγράφηση, η αποτύπωση και η ανάλυση δευτερογενών δεδομένων που αφορούν τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης. Από την έναρξη της πανδημίας COVID-19 έχουν διεξαχθεί ορισμένες μελέτες που αφορούν τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας και όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα, που η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου έχει τερματιστεί όπως και τα επαναλαμβανόμενα lockdown και η πανδημική κρίση φαίνεται να βρίσκεται σε ύφεση, οι έρευνες στον τομέα παραμένουν περιορισμένες. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου μπορεί να αποτελέσει βάση για κριτική σκέψη και την προώθηση μετέπειτα πρωτοβουλιών ατομικά και συλλογικά για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης κατά την περίοδο φυσικών καταστροφών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, COVID-19, Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, Εκπαιδευτικοί.

Special Education and Training during the COVID-19 Pandemic Period: A Bibliographic Review

Vosniakos Athanasios, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The purpose of this article is to identify, outline, capture and analyze secondary research data related to the field of Special Education and the challenges and obstacles faced by special education teachers during the period of the pandemic crisis. Since the beginning of the COVID-19 pandemic, a number of studies have been conducted on the benefits and advantages, as well as the challenges faced by teachers of all specialties and all levels of education. However, to this day, when emergency distance education within the school has ended as recurring lockdowns and the pandemic crisis appear to be in recession, research in the field remains limited. The review of the relevant literature in the context of this article can be a basis for critical thinking and the promotion of subsequent initiatives individually and collectively to provide better education during the period of natural disasters.

Key-Words: Special Education and Training, COVID-19, Bibliographic review, Teachers.

Εισαγωγή

Μια σημαντική παράμετρος είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η συμπερίληψη των παιδιών αυτών συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην κοινωνική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην καλλιέργεια σχέσεων με τους γύρω τους και στην προετοιμασία τους έτσι ώστε να γίνουν αυτόνομα μέλη της κοινωνίας (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Ένα εκ των σοβαρότερων προβλημάτων που επέφερε η πανδημία του COVID-19 ήταν οι ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές επιπτώσεις, ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας απαιτούταν από τους μαθητές να έχουν μια ανεπτυγμένη ικανότητα αυτο-οργάνωσης, γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές (Denisova, et al., 2020) είναι δύσκολο έως αδύνατο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Όπως είναι φυσικό, οι αδυναμίες και οι δυσκολίες της τηλεκπαίδευσης στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι της έλλειψης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, της διάσπασης της προσοχής, της διατάραξης του παιδαγωγικού κλίματος και περιβάλλοντος, της δυσκολίας πρόσληψης του διδακτικού αντικειμένου κλπ. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε., 2021).

Η εξ αποστάσεως ειδική εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί κατάλληλα, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών χωρίς τη χρήση των απαραίτητων μέσων και χωρίς την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με το φάσμα των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, όπως αναφέρουν οι Ayda, et al., (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία μάθησης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή για τους μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητας, εάν και εφόσον παρέχονται τα κατάλληλα μέσα της τεχνολογίας (Ayda, et al., 2020).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, καθώς αποτελούν περίπου το 10% του σχολικού πληθυσμού τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία, έχουν ανάγκη από υποστήριξη τόσο στο πλαίσιο της διά ζώσης, όσο και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Πρέπει να τους παρέχεται, με άλλα λόγια, από τους εκπαιδευτικούς ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο κατάλληλα στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, αλλά και να λαμβάνουν υποστήριξη από τους εξειδικευμένους επαγγελματίες του σχολείου, όπως τους ειδικούς παιδαγωγούς κλπ. Κατά της εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όμως, υφίσταται περιορισμός αυτής της επαφής μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και ειδικών (Petretto, et al., 2020).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεριμνήσουν για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού για να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως και για προσαρμογή της διδασκαλίας

(Στασινός, 2020). Αυτές οι βέλτιστες πρακτικές μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία, συμβάλλοντας ουσιαστικά σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης τους (Yahaya, 2021).

Η εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Προηγούμενη έρευνα σχετικά με την πλήρη διαδικτυακή μάθηση, χωρίς την επικρατούσα συνθήκη της πανδημίας, έχει δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες μπορούν να είναι σημειώσουν επιτυχίες. Ωστόσο, οι μαθητές δεν αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες αυτόματα μόνο και μόνο επειδή μαθαίνουν διαδικτυακά (Basham et al., 2015). Για παράδειγμα, όταν το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό είναι προσβάσιμο μέσω λειτουργιών, όπως η συμβατότητα εναλλακτικού κειμένου και ανάγνωση οθόνης, οι μαθητές που επωφελούνται από αυτές τις δυνατότητες μαθαίνουν περισσότερα. Όταν τα υλικά δεν διαθέτουν χαρακτηριστικά ψηφιακής προσβασιμότητας, ορισμένοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό για μάθηση, ενώ άλλοι έχουν αυτή τη δυνατότητα (Rose, 2018).

Επομένως, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να τηρούν τους νόμους που υπόσχονται πρόσβαση σε διαδικτυακές τεχνολογίες και εργαλεία σε όλους τους μαθητές (Swenson & Ryder, 2016). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι διορατικοί στην εκμάθηση της χρήσης και τροποποίησης των ψηφιακών πόρων για την προώθηση της πρόσβασης και της ισότητας, επειδή είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν άμεσα με τους μαθητές (Rice & Ortiz, 2021).

Πριν από την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που πέρασαν στη διαδικτυακή διδασκαλία περιέγραψαν μια απότομη καμπύλη στην εκμάθηση χρήσης εργαλείων και πόρων διαδικτυακής μάθησης (Crouse et al., 2018). Παρόλα αυτά, η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για διαδικτυακή μάθηση, ως κοινός τόπος, αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής τόσο πριν (Smith, et al., 2016), όσο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 (Ayda et al., 2020· Glessner & Johnson, 2020· Supratiwi et al., 2021· Womack & Monteiro, 2022). Η αναδυόμενη έρευνα έχει τεκμηριώσει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για προσωπική επαφή με τους μαθητές και την έλλειψη αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο της διαδικτυακής μάθησης (Parmigiani et al., 2020· An et al., 2021· Cardullo et al., 2021).

Ορισμένοι μελετητές, όμως, έχουν τονίσει τη δυνατότητα για θετικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές με αναπηρία παρακολουθούν διαδικτυακά μαθήματα (σε ορισμένες χώρες αυτό αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική) (Beck et al., 2014· Schultz, 2019· Tonks et al., 2020). Τα αναφερόμενα θετικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν αυξημένη αίσθηση του ανήκειν και περισσότερες ευκαιρίες για γονικό έλεγχο στις εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Τέλος, ένα σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η έρευνα των Basham et al. (2015) και Ortiz et al. (2021) έχει προτείνει ότι υπάρχει κίνδυνος απώλειας υπηρεσιών χωρίς τις απαραίτητες αντικαταστάσεις στην ηλεκτρονική μάθηση (Beck et al., 2021· Ortiz et al., 2021· Rice & Carter, 2015· Rice et al., 2019).

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Κατά την έναρξη της πανδημίας COVID-19, τα παιδιά σε όλο τον κόσμο άρχισαν να λαμβάνουν εκπαίδευση χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές συσκευές, εφαρμογές, εργαλεία ή/και προγράμματα (Education Week, 2020). Επίσης, κάτω από συνθήκες μη πανδημίας, η πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, δηλαδή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν είναι μέχρι και σήμερα κάτι δεδομένο. Η εκπαίδευση ήταν πάντα ένας αγώνας για πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους (Kozleski, 2020).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι μαθητές χρειάζονταν πρόσβαση σε διδασκαλία, κοινωνικές ευκαιρίες και άλλες υπηρεσίες συνδεόμενοι στο διαδίκτυο, μπαίνοντας σε ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης ή/και πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης και συμμετέχοντας σε έναν χώρο έξω από το σχολικό κτίριο - συνήθως το σπίτι. Η διδασκαλία των μαθητών σε τέτοιου είδους συνθήκες είναι διαφορετική από τη διδασκαλία μαθητών που επέλεξαν ένα διαδικτυακό σχολείο εκτός της έκτακτης ανάγκης της πανδημίας, που όπως ήδη αναφέραμε αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική σε άλλες χώρες του κόσμου (Juanbe et al., 2020).

Η μελέτη των Ayda et al. (2020) είχε ως στόχο τον προσδιορισμό του τρόπου εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να καταστεί δυνατό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και πώς οι μαθητές και οι οικογένειές τους θα μπορούσαν να επωφεληθούν από αυτές τις εφαρμογές. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν τόσο θετικές, όσο και αρνητικές απόψεις για τις πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, εντόπισαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν επαρκής για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία αν δεν υπήρχε αξιοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης ή κατάλληλων υλικών για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Supratiwi et al. (2021), όπου αναφέρεται ότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης δημιούργησε σημαντικές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους, ειδικά στις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Στόχος της μελέτης τους ήταν να εντοπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που παρείχαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία κατά τη διάρκεια

της πανδημίας Covid-19 στην Ινδονησία. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με ποικίλα εμπόδια που αφορούσαν τους γονείς, τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς και την υλικοτεχνική υποδομή.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως αναφέρουν στην έρευνα τους οι Supratiwi et al. (2021), τα εμπόδια που αφορούσαν τους γονείς περιλάμβαναν μεταξύ άλλων αυτά της έλλειψης συντονισμού και επικοινωνίας και του περιορισμένου χρόνου για τους γονείς να βοηθούν τους μαθητές στο σπίτι. Τα εμπόδια που αφορούσαν τους μαθητές ήταν μεταξύ άλλων της πλήξης και της έλλειψης των απαιτούμενων ικανοτήτων για να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, δυσκολεύτηκαν ως προς την προσαρμογή του υλικού στη διαδικτυακή μάθηση, αλλά αντιμετώπισαν εμπόδια στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Ακόμα, δεν υπήρχε σύμφωνα με τους ίδιους συμμετέχοντες κατεύθυνση και οδηγίες συντονισμού ενεργειών από τα σχολεία τους. Τέλος, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τεχνικά εμπόδια, όπως τις συχνές διακοπές ρεύματος και το ανεπαρκές σήμα στο διαδίκτυο.

Η μελέτη των Glessner και Johnson (2020) εστίασε και αυτή στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Όπως αναφέρουν οι Glessner και Johnson (2020) υπάρχουν αρκετές έρευνες που μελετούν την διαδικασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να έχουν υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, αλλά εντοπίζουν ερευνητικό κενό για τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης όταν οι εκπαιδευτικοί ωθούνται στην επείγουσα εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χωρίς να έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και προετοιμασία (βλ. αποτελέσματα σχετικών ερευνών Moore-Adams et al. 2016· Kormos, 2018). Στην έρευνα των Glessner και Johnson (2020) συμμετείχαν πέντε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που κατέγραφαν ημερολόγιο παρατήρησης για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν συνδέσεις και σχέσεις, προχώρησαν στην καθιέρωση ρουτινών και στην αναζήτηση της καθοδήγησης και υποστήριξης από τη διοίκηση, τους συνομηλίκους και τις οικογένειες, αναφέροντας ότι αντιμετώπισαν ποικίλα εμπόδια όταν κλήθηκαν να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Στην έρευνα των Womack και Monteiro (2022) που έγινε πιο πρόσφατα, αναφέρεται ότι ενώ τα σχολεία πέρασαν στον καθεστώς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τόσο στο πλαίσιο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, εντούτοις δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αφορούν τον τρόπο που η ειδική αγωγή και εκπαίδευση προσαρμόστηκε στην εξ αποστάσεως ή υβριδική μάθηση. Στην έρευνα των Womack και Monteiro (2022) συμμετείχαν 332 εκπαιδευτικοί με στόχο να απαντηθεί το ερώτημα ποιες υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης παρέχονται εξ αποστάσεως και εάν αυτές είναι αποτελεσματικές. Επίσης ρωτήθηκαν για το αν και με ποιο τρόπο η διαδικασία της εξ αποστάσεως μάθησης έχει επηρεάσει την ευημερία τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν

στην έρευνα ανέφεραν ότι συνέχισαν να ακολουθούν την τακτική του εξατομικευμένου προγράμματος, της διενέργειας αξιολογήσεων και της παροχής παρεμβάσεων και σχετικών υπηρεσιών. Υπήρξε σημαντική μείωση, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, στις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και την αίσθηση της σχολικής σύνδεσης κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως και της υβριδικής μάθησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν στήριξη κυρίως από την πολιτεία.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι να παρέχουν εξ αποστάσεως διδασκαλία στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβάνοντας την κατάλληλη επιμόρφωση από την πολιτεία ή αν αυτό δεν είναι εφικτό με προσωπική προσπάθεια. Η διαδικτυακή διδασκαλία, όμως, απαιτεί ένα εύρος διαφορετικών ικανοτήτων από την παραδοσιακή διδασκαλία και λίγα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να θεωρηθούν ως επαρκή για την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Moore-Adams et al. 2016· Kormos, 2018· Womack & Monteiro, 2022).

Συν τοις άλλοις, όπως αναφέρουν διάφορες έρευνες (π.χ. Lake, 2020) πολλές χώρες όχι μόνο μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά μάλιστα υπάρχει έλλειψη σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που οδηγεί στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι δεν κατανοούν πώς να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών (Petretto et al., 2020).

Είναι, επίσης, απαραίτητο να ληφθεί υπόψη το σύνολο των χαρακτηριστικών του νευροψυχολογικού, γνωστικού και συναισθηματικού προφίλ ενός παιδιού κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού και της παράδοσης ενός μαθήματος και αυτή η συνθήκη κάθε άλλο παρά απλή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Petretto et al., 2020).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα άτομα που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να εκπαιδεύονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους για διάφορους λόγους, ανάλογα με τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά (Altınay, et al., 2018). Καθώς η διευκόλυνση της μάθησης είναι διαφορετική στην ειδική αγωγή, σε αυτήν την πανδημική κρίση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί εναλλακτική για τους μαθητές των οποίων τα επίπεδα ανάπτυξης συνεχίζονται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα.

Ωστόσο, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Βέβαια στο πλαίσιο της συμπερίληψης κάθε μορφής εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες, το μαθησιακό στυλ και τα δυνατά και τα αδύναμα

στοιχεία των μαθητών (Çelikten & Özkan, 2018).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ευκαιρία να υποστηριχθεί η μάθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εάν παρέχονται οι προσβάσιμες τεχνολογίες και πληροφορίες. Οι πρακτικές ειδικής αγωγής αποκτούν σημασία σε αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από αυτήν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς υπάρχει εμπλουτισμός του υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας ενώ σε αρκετές περιπτώσεις στο πλαίσιο της διά ζώσης διδασκαλίας αυτό δεν συμβαίνει (Zhang, et al., 2020). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει απομόνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος για τη παροχή λύσεων και της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G., & Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Quality & Quantity, 52*(1), 31-42.

An, Y., Kaplan-Rakowski, R., Yang, J., Conan, J., Kinard, W., & Daughrity, L. (2021). Examining K-12 teachers' feelings, experiences, and perspectives regarding online teaching during the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Technology Research and Development*, *69*(5), 2589-2613.

Aravanis, G., & Aravani, E., (2002). Proscholiki ilikia kai koinoniki anaptyxi tou paidiou. *Praktika Epistimonikou Synedriou Psychopaidagogiki tis Pro-scholikis ilikias* (ss. 356-361). Kriti: Panepistimio Kritis.

Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y representaciones, 8*(3), 587-594.

Basham, J. D., Stahl, S., Ortiz, K., Rice, M. F., & Smith, S. (2015). Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities. Center on Online Learning and Students with Disabilities. Ανακτήθηκε από https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/22627/2015_COLSD_Annual-Publication_FULL.pdf?sequence=1

Beck, D., Egalite, A., & Maranto, R. (2014). Why they choose and how it goes: Comparing special education and general education cyber student perceptions. *Computers & Education, 76*, 70–79.

Beck, D., Tran, B., Maranto, R., Clark, T., & Liu, F. (2021). Why they come and go: Comparing special education and general education students in cyber schools. *Journal of Online Learning Research, 7*(3), 233–248.

Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 14*(1), 32–45.

Çelikten. M., & Özkan, H. H. (2018). Teacher performance evaluation system. *OPUS-International Journal of Society Researches, 8*(15), 806-824.

Crouse, T., Rice, M., & Mellard, D. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. *Journal of Online Learning Research, 4*(2), 123–145.

Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 87, p. 00044). France: EDP Sciences.

Education Week (2020). Map: Coronavirus and school closures. Ανακτήθηκε από https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/map-coronavirus-and-school-closures.html

Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the COVID-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 1*(2), n.p.

Juanbe, R. B., Pucya, J. O., & Sibayan, J. P. (2020). Online teaching readiness of high school teachers in special education. *International Journal of Education and Pedagogy, 2*(4), 310–320.

KE.ME.TE. tis O.L.M.E., (2021). *Opseis tis tilekpaidefsis kata tin periodo tis pandimias: Morfotikes Anisotites kai synepeies sta ergasiaka dikaiomata.* Athina: KE.ME.TE. tis O.L.M.E.

Kormos, E. M. (2018). The unseen digital divide: Urban, suburban, and rural teacher use and perceptions of web-based classroom technologies. *Computers in the Schools*, *35*(1), 19-31.

Kozleski, E. B. (2020, August). Disrupting what passes as inclusive education: Predicating educational equity on schools designed for all. In *The Educational Forum* (Vol. 84, No. 4, pp. 340-355). London: Routledge.

Lake, R. (2020). WHAT'S HAPPENING WITH DISTANCE LEARNING?. *The Learning Professional, 41*(4), 19-21. Ανακτήθηκε από: https://learningforward.org/wp-content/uploads/2020/08/what-happening-with-distance-learning-database-tracks-district-plans.pdf

Moore-Adams, B. L., Jones, W. M., & Cohen, J. (2016). Learning to teach online: A

systematic review of the literature on K-12 teacher preparation for teaching online. *Distance Education, 37*(3), 333-348.

Ortiz, K., Rice, M., Curry, T., Mellard, D., & Kennedy, K. (2021). Parent perceptions of virtual school support for their children with disabilities. *American Journal of Distance Education, 35*(4), 276–292.

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 111–124.

Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences, 10*(6), 154.

Rice, M. F., & Ortiz, K. R. (2021). Evaluating digital instructional materials for K-12 online and blended learning. *TechTrends*, *65*(6), 977-992.

Rice, M., & Carter Jr., R. A. (2015). When we talk about compliance it's because we lived it: Online educators' experiences supporting students with disabilities. *Online Learning, 19*(5), 18–36.

Rice, M., Ortiz, K., Curry, T., & Petropoulous, R. (2019). A case study of a foster parent working to support a child with multiple disabilities in a virtual school. *Journal of Online Learning Research, 5*(2), 145–158.

Rose, R. (2018). It's all in the design: The importance of making courses legally accessible. Ανακτήθηκε από: https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/presentations/its_ all_design_the_importance_mak- ing_courses_legally_accessible.pdf

Schultz, A. J. (2019). Why parents of students with disabilities enrolled their child in an online virtual charter school: Using extant data (Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona).

Smith, S. J., Basham, J., Rice, M. F., & Carter Jr., R. A. (2016). Preparing special educators for the K–12 online learning environment: A survey of teacher educators. *Journal of Special Education Technology, 31*(3), 170–178.

Stasinos, D. (2020). *I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdiplosi tis sto Neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: Ekdoseis Papazisi.

Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education, 5*(1), 11-18.

Swenson, S., & Ryder, R. E. (2016). Dear colleague: Virtual schools. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Tonks, D., Kimmons, R., & Mason, S. L. (2020). Mattering is motivating: Special education students' experiences with an online charter school. *Journal of Online Learning Research, 6*(3), 221–244.

Womack, T. A., & Monteiro, E. M. (2022). Special education staff well-being and the effectiveness of remote services during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools,* n.p.

Yahaya, N. H. (2021). Acceptance on open and distance learning method amongst special education needs teachers during movement control order. *Journal of Media and Information Warfare (JMIW), 14*(1), 68-79.

Zhang, X., Tlili, A., Nascimbeni, F., Burgos, D., Huang, R., Chang, T. W., ... & Khribi, M. K. (2020). Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: A systematic literature review. *Smart Learning Environments, 7*(1), 1-19.

Σύγχρονη αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
Το παράδειγμα της Συμπερίληψης

Στέργιος Ι. Καλλέργης M.Sc. Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία βιώνει πολλές και σημαντικές αλλαγές εδώ και 14 πλέον χρόνια. Όταν η χώρα εισήλθε στον 21ο αιώνα, ναι μεν υπήρχε κάποια μέριμνα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ειδική αγωγή γενικότερα, ωστόσο ήταν ημιτελείς όλες οι προσπάθειες. Το 2008 αποτελεί βασικό σταθμό για την ειδική εκπαίδευση στη χώρα, καθώς ψηφίστηκε στο Ελληνικό Κοινοβούλιο ο τελευταίος νόμος για την ΕΑΕ, ν.3699/2008, που ισχύει μέχρι και σήμερα. Η σημασία του εν λόγω νόμου είναι μεγάλη, καθώς για πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε όλες τις κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές που μπορούν να φοιτήσουν μέσα στις σχολικές μονάδες. Η φοίτηση των παιδιών αυτών στην ουσία οδηγεί τις σχολικές μονάδες στη συμπερίληψη μέσα από την οποία μπαίνουν οι βάσεις για ένα σχολείο πιο δημοκρατικό και πιο ανοιχτό σε όλους τους μαθητές. Σκοπός της εργασίας είναι η να παρουσιαστεί τόσο η θεωρία αυτή της συμπερίληψης σε συνδυασμό με τα όποια φαινόμενα αντίστασης παρατηρήθηκαν όσο και να προταθούν ιδέες και λύσεις για την ομαλή είσοδο της νέας αυτής καινοτομίας μέσα στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική μονάδα, συμπερίληψη, ειδικές ανάγκες, μαθητές

Modern change at the level of the school unit. The Example of Include

Stergios I. Kallergis M.Sc. of Special Education

Abstract

The educational process has been experiencing many significant changes for more than 14 years. When the country entered the 21st century, although there was some care for children with special educational needs and for special education in general, all efforts were incomplete. 2008 is a key milestone for special education in the country, as the last law on special education in the country was passed in the Greek Parliament, Law 3699/2008, which is in force until today. The importance of this law is great, as for the first-time reference is made to all categories of children with special education who can attend school units. The attendance of these children in essence leads the school units to include through which the foundations are laid for a more democratic and more open school to all students. The aim of the project is to present both this theory of inclusion in combination with any phenomena of resistance observed and to propose ideas and solutions for the smooth entry of this innovation into the school units.

Key-Words: school unit, inclusion, special needs, students

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές σε επίπεδο σχολικών μονάδων είναι αρκετές και μεγάλες, γεγονός που δείχνει ότι η εκπαίδευση έχει συνέχεια και δε μένει στάσιμη. Η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, της μάθησης, των εκπαιδευτικών, των στελεχών κλπ, δεν είναι απλά αίτημα προς την πολιτεία προκειμένου να προχωρήσει στην άμεση βελτίωσή τους, αλλά είναι υποχρέωση της πολιτείας προς την κοινωνία και κυρίως προς τα ίδια τα παιδιά. Με την είσοδο του 21ου αιώνα το αίτημα για μία εκπαίδευση η οποία θα απευθύνεται σε όλα τα παιδιά δίχως διαχωρισμούς έγινε κοινωνικό αίτημα με αποτέλεσμα η ηγεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας να το λάβει σοβαρά υπόψη της στις επερχόμενες μεταρρυθμίσεις που ετοίμαζε. Με την πάροδο του χρόνου όμως η ανάγκη για αναβάθμιση της παροχής εκπαίδευσης κρινόταν όλο και πιο αναγκαία. Εκτός από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά άρχιζαν να εμφανίζονται και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ειδών. Η προώθηση της συμπερίληψης, η δημιουργία ενός σχολείου μέσα στο χώρο του γενικού που να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά, κρίθηκε αναγκαία. Η αναγκαιότητα οφείλεται στη βελτίωση τόσο της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας εντός του σχολείου.

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο η συμπερίληψη μπήκε ή οδεύει προς είσοδο στις σχολικές μονάδες, ενώ βασικός της στόχος είναι να γίνει κατανοητή η μεγάλη αξία που έχει προκειμένου οι σχολικές μονάδες να εκδημοκρατιστούν και να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά δίχως πρόβλημα. Η παρούσα εργασία θα χωριστεί σε τρεις ενότητες. Στη πρώτη ενότητα, θα γίνει ο εντοπισμός της καινοτομίας η οποία εισήχθη τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα και η οποία εφαρμόστηκε. Στη δεύτερη ενότητα, θα γίνει προσδιορισμός της συγκεκριμένης καινοτομίας και θα παρουσιαστεί εν συντομία. Επίσης, θα αναφερθούν και πιθανά ζητήματα αντίστασης. Στη τρίτη και τελευταία ενότητα θα δοθεί απάντηση στο ερώτημα *«εάν κατείχατε θέση εξωτερικού συμβούλου του Υπουργείου Παιδείας, με ποια βήματα θα προτείνατε να εισαχθεί η εν λόγω αλλαγή στο επίπεδο της σχολικής μονάδας;»*

1. Σύγχρονη καινοτομία εκπαιδευτικού συστήματος

Τα τελευταία 15 χρόνια η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται συνεχώς σε καθεστώς αναλογών και βελτιώσεων προς όφελος κυρίως των παιδιών. Με την εμφάνιση περιπτώσεων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ψήφιση του ν. 3699/2008 ήταν μονόδρομος (Στασινός, 2020). Ο νόμος αυτός είναι ο τελευταίος που ψηφίστηκε για την ειδική εκπαίδευση και αποτελεί την αρχή για την είσοδο της συμπερίληψης μέσα στα σχολεία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι από τις πιο σημαντικές καινοτομίες που ξεκίνησε από το 2008 σε όλα τα σχολεία και συνεχίζεται έως σήμερα με πολύ μεγάλη ταχύτητα και έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας τόσο της εκπαίδευσης όσο και της βελτίωσης της διδασκαλίας μέσω των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2019). Πρόκειται για μία αλλαγή η οποία ήρθε με σκοπό όχι απλά για να ειπωθεί ότι κάτι ίσως άλλαξε στην εκπαίδευση, αλλά για να αλλάξει τα πάντα στον

εκπαιδευτικό κόσμο και να συντελέσει την αρχή για την *«εκπαιδευτική επανάσταση»*. Στόχος της συμπερίληψης είναι κατά κύριο λόγο τα ίδια τα παιδιά και κυρίως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδιά τα οποία βίωσαν τη περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό και τη κοινωνική απομόνωση επειδή έτυχε να γεννηθούν με μία ιδιαιτερότητα. Ο αποκλεισμός τους αυτός οποίος είναι τόσο κοινωνικός και επαγγελματικός όσο και σχολικός, ανάγκασε τη πολιτεία να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και να το κάνει πιο συμπεριληπτικό (Στασινός, 2020).

2. Παρουσίαση καινοτομίας

Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στο χώρου του γενικού σχολείου, πραγματοποιείται μετά τις ανάγκες που προέκυψαν. Η εμφάνιση όλων και περισσότερων περιπτώσεων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάγκασε το Υπουργείο Παιδείας στην προώθηση μίας μεθόδου η οποία ναι μεν θα προστατεύει τα κανονικά παιδιά, αλλά θα δίνει και ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη ζωή και στα παιδιά που εμφανίζουν ορισμένες διαταραχές (Αγγελίδης, 2019). Ο κυριότερος λόγος της προώθησης είναι η δημιουργία ενός σχολείου το οποίο όχι απλά να δείχνει καλό πρόσωπο στη κοινωνία, αλλά ενός σχολείου δημοκρατικού, ενός σχολείου που απομακρύνει τη περιθωριοποίηση και μαθαίνει στα παιδιά να σέβονται τις ιδιαιτερότητες των υπολοίπων, ενός σχολείου που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προβλήματος και τέλος ενός σχολείου που δε κάνει διακρίσεις και είναι σε θέση να βοηθήσει όλους τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους (Ζιώνου-Σιδέρη, 1998). Οι αλλαγές στις σχολικές μονάδες προκειμένου να είναι σε θέση να δεχτούν τη συμπερίληψη έγινε πιλοτικά από τις μικρότερες τάξεις και επεκτάθηκε σιγά σιγά και στις μεγαλύτερες. Ο Κόμπος (1992), αναφέρει ότι μέσω της συμπερίληψης δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να μετέχουν δίχως διαχωρισμούς σε όλα τα εκπαιδευτικά δρώμενα και όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό ακριβώς είναι ο εκδημοκρατισμός ο οποίος ήρθε μέσω της συμπερίληψης, η συμμετοχή των μαθητών σε ότι γίνεται μέσα στο σχολείο, όπως αναφέρει και ο Καλλέργης (2022). Ωστόσο, μετά και την προσφυγική κρίση του 2016, πάλι η συμπερίληψη έπαιξε καταλυτικό ρόλο, καθώς έγινε η ασπίδα των προσφυγόπουλων τα οποία ήθελαν να ενταχθούν μέσα στην σχολική ζωή και να μάθουν γράμματα (Καλλέργης, 2022a). Σημαντικό επίσης και πρέπει να αναφερθεί είναι ότι, μέσω της συμπερίληψης τα παιδιά είναι σε θέση να εκθέσουν τις απόψεις τους και τις αντιρρήσεις τους για οτιδήποτε συντελείται μέσα στη σχολική μονάδα και τους αρέσει ή τους απομονώνει. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως *«φωνές των μαθητών»* είναι από τα πρώτα και κύρια στάδια του εκδημοκρατισμού των σχολείων (Καλλέργης, 2022b; Γεροσίμου, 2019). Μέσα από τη συμπερίληψη, τα παιδιά όχι απλά αποκτούν φωνή και λένε τις απόψεις τους και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, αλλά γίνονται ο βασικός κρίκος μεταξύ της ένωσης σχολείου και συμπερίληψης και ταυτόχρονα ο λίθος της ένωσης σχολείου και δημοκρατίας. Δημοκρατίας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, εξαιτίας της ενεργής συμμετοχής και εξάλειψης των φαινομένων του bullying και την περιθωριοποίησης. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας η είσοδος της συμπερίληψης φανέρωσε και αδυναμίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, λόγω ότι πρόκειται για καινούρια μέθοδο οι εκπαιδευτικοί

δεν ήταν και δεν είναι ακόμα έτοιμοι σε μεγάλο βαθμό προκειμένου να πούμε ότι ναι, τα σχολεία μπορούν να οδηγήσουν τα σχολεία στη συμπεριληπτικότητα. Είναι μία σημαντική αδυναμία μεν, αλλά δε μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι χωρίς την εποικοδομητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε μπορούν οι σχολικές μονάδες να γίνουν συμπεριληπτικές. Σύμφωνα με την Unesco (2002), η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η φιλοσοφία όλων των προγραμμάτων και η βάση για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα παιδιά.

3. Φαινόμενα αντίστασης

Η συμπερίληψη, η είσοδος δηλαδή μέσα στο σχολείο και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν κάτι άγνωστο για την κοινωνία πριν το 2008. Στη πραγματικότητα ήταν ένα θέμα ταμπού το οποίο για να εξαλειφθεί από τις απόψεις των γονιών χρειάστηκαν να γίνουν αρκετές ενημερώσεις προκειμένου οι γονείς να εναρμονιστούν με την αλλαγή αυτή. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2019), η ηγεσία του σχολείου είναι η πρώτη η οποία πρέπει να καθησυχάσει τους γονείς και να κάνει να αλλάξουν απόψεις. Βασικός λόγος της αλλαγής στάσης είναι η τακτική επικοινωνία και η σωστή συμμετοχή της οικογένειας μέσα στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς δεν είναι ότι δεν ήθελαν την αλλαγή αυτή και την είσοδο της συμπερίληψης μέσα στο σχολείο, ωστόσο είχαν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με την επιτυχία της. Σύμφωνα με έρευνα που έκανε ο Kelly (2001), και στην οποία συμμετείχαν 435 γονείς, από τους οποίους οι 370 είχαν παιδί με κάποια διαταραχή και οι υπόλοιποι 65 είχαν παιδί δίχως κάποια αναπηρία, ανέδειξε ότι οι γονείς είχαν θετική άποψη σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης και πιστεύουν ότι όσο πιο γρήγορα έρθει τόσο πιο καλά αποτελέσματα θα έχει μέσα στο σχολείο. Σοβαρά προβλήματα αντίστασης ευτυχώς δεν παρατηρήθηκαν τόσο πριν το 2008 που ήταν στα σκαριά το φαινόμενο όσο και μετά και ειδικά εδώ και 14 χρόνια. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς και γενικά η κοινωνία αγκάλιασε το εγχείρημα αυτό και θέλησε να βοηθήσει τόσο το σχολείο και την πολιτεία στις προσπάθειες της ποιότητας της εκπαίδευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά (Αγγελίδης, 2019).

4. Προτάσεις βελτίωσης από τη θέση του εξωτερικού συμβούλου του ΥΠΑΙΘ

Όπως σε όλα τα κράτη έτσι και εδώ το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να γίνουν σωστές κινήσεις για την είσοδο μίας καινοτομίας μέσα στο σχολείο, αναθέτει τις ενέργειες σε εξειδικευμένους επιστήμονες γνώστες τέτοιων ζητημάτων ώστε να σχεδιάσουν την όσο γίνεται πιο ομαλή ένταξη μίας τεχνικής μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα. Μπορούν να προταθούν ποικίλες βελτιώσεις για στέλεχος και κάθε σημείο που υπάρχει μέσα στο σχολείο.

Η πρώτη πρόταση αφορά τους εκπαιδευτικούς, την ηγεσία και τα στελέχη εκπαίδευσης. Αίτημα της κοινωνίας δεν είναι η απλή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των λοιπών στελεχών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά η ουσιαστική και συστηματική κατάρτιση. Η κατάρτιση μπορεί να περιλαμβάνει όλο το

φάσμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και μέσω αυτών θα μπορεί να έρθει η συμπερίληψη άμεσα και με σωστό τρόπο (Στασινός, 2020). Μέσα από τη σωστή επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση και τη ποιότητα της εκπαίδευσης να μπορούν να βελτιώσουν και τον εαυτός τους και να συμβουλεύσουν τους γονείς για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Στο επίπεδο αυτό αρωγός μπορεί να είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το οποίο είναι και υπεύθυνο για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν όλες τις περιπτώσεις που τυχόν θα τους τύχουν μπορεί να δημιουργήσεις επιμορφώσεις αποκλειστικά στη κάθε διαταραχή απ' όλες και συνάμα τρόπους με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη αναλόγως τη περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Τσιμπιδάκη, 2013). Η οργανωμένη επιμόρφωση σε όλα τα ζητήματα συμπερίληψης θα δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσει ξεχωριστά το κάθε παιδί και να το βοηθήσει να φτάσει και να αποκτήσει όλα τα βασικά εφόδια που χρειάζεται προκειμένου να πετύχει τους στόχους του.

Η δεύτερη πρόταση σχετίζεται με τις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Μπορεί να προταθεί στο ΥΠΑΙΘ ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, προκειμένου η μάθηση να γίνει όλο και πιο εύχρηστη σε όλους τους μαθητές (Στασινός, 2020). Ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων μπορεί να περιλαμβάνει διαδραστικούς πίνακες, Η/Υ και παροχή χρήσης ίντερνετ προκειμένου να γίνει ανά πάσα στιγμή αναζήτηση του οτιδήποτε ζητηθεί από τα παιδιά προς τους εκπαιδευτικούς. Η παρουσίαση του μαθήματος μέσω ppt στο διαδραστικό πίνακα θα μπορέσει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιθανό θα γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα. Εξάλλου σύμφωνα με το Στασινό (2020), η οπτική παρουσίαση του μαθήματος γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά με διαταραχές. Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, στις οποίες η θεωρία της συμπερίληψης είναι απόλυτη προτεραιότητα, ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων είναι πλήρης. Πλήρης με την έννοια ότι το κράτος είτε με κονδύλια από το ΕΣΠΑ εξοπλίζει τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Ειδικής αγωγής ώστε με τον τρόπο αυτό και τα παιδιά να βοηθήσει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε το σχολείο με κονδύλι που παίρνει από κράτος και σε συνεργασία με τους δήμους προχωράει στον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων (Αγγελίδης, 2019).

Η τρίτη πρόταση έχει να κάνει με τη συνεργασία. Προκειμένου να αναπτυχθεί το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορούν να συγκροτηθούν προγράμματα Erasmus, είτε ευρωπαϊκά, είτε εντός χώρας σε άλλα σχολεία. Στα ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία δύναται να χρηματοδοτηθούν με πρόταση του ΥΠΑΙΘ από την Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να εναρμονιστούν με τα συστήματα εκπαίδευσης που υφίστανται στην Ευρώπη και εφαρμόζουν την ιδέα της συμπερίληψης. Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θα έρθουν σε επαφή με τεχνικές βελτίωσης των σχολείων τα οποία θα μπορούν να εφαρμόσουν και στο σχολείο τους. Σ' αυτό το εγχείρημα δύναται να μετέχουν και οι γονείς προκειμένου να δουν πως αντιδρούν και οι Ευρωπαίοι γονείς σε ανάλογα ζητήματα και να έρθουν σε επικοινωνία μαζί τους έτσι ώστε να ανταλλάξουν απόψεις. Όμως, στη πρόταση αυτή δύναται να ενταχθεί και η εσωτερική συνεργασία, δηλαδή σχολείου και οικογένειας. Η συμμετοχή των γονιών

δεν πρέπει απλά να είναι ενεργή αλλά ουσιαστική προκειμένου να αποτελούν το στήριγμα του εκπαιδευτικού και γενικά του σχολείου (Στασινός, 2020). Η σωστή επικοινωνία και ενημέρωση, αφενός από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο προς τους γονείς για τις επιδόσεις και τη γενικότερη κατάσταση του παιδιού και αφετέρου της οικογένειας προς το σχολείο για τυχόν κάτι που παρατήρησαν στο παιδί, μπορεί να προλάβει την γρήγορη εξέλιξη μίας πιθανής διαταραχής. Στο σημείο αυτό θα εμπλακεί και το ΚΕΔΑΣΥ, το οποίο θα δώσει κατευθυντήριες οδηγίες τόσο στο σχολείο όσο και στους γονείς προκειμένου να ελέγχουν πιο στενά από κοινού το παιδί. Στο σχολείο επίσης, θα προτείνει και τρόπους με τους οποίους και θα πλησιάσουν τα παιδιά και τρόπους σωστής διαχείρισης της μάθησης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εάν το σχολείο πετύχει τη προώθηση της συμπερίληψης θα φανεί κατά κύριο λόγο, τόσο μετά από 3 με 4 μήνες από τη πρώτη αξιολόγηση του μαθητή μέσω του ΚΕΔΑΣΥ, όσο και στο τέλος της χρονιάς με τις ενδοσχολικές εξετάσεις. Εννοείται, ότι δε περιμένει κανείς το εν λόγω παιδί ξαφνικά να φτάσει το 20, όμως η απόκτηση βασικών γνώσεων που θα το βοηθήσει να συνεχίσει τη φοίτησή του στο γενικό σχολείο είναι πιο σημαντική. Είναι άλλο ένα παιδί που εντάχθηκε στο σχολείο να μην είχε ούτε τα βασικά από γνώσεις και ξαφνικά να αποκτήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια και άλλο ένα παιδί αν εισέρχεται με μηδαμινές γνώσεις και στο τέλος να παραμένει με αυτές. Εάν σχολείο και οικογένεια καταφέρουν αυτό να το πετύχουν τότε ναι, μπορούμε να πούμε ότι τα σχολεία μας έγιναν συμπεριληπτικά και έτοιμα να δεχτούν όλους τους μαθητές με παρόμοιες παθήσεις.

Επίσης, χρήσιμο και αναγκαίο μπορεί να θεωρηθεί και η αλλαγή των ΔΕΠΠΣ, έτσι ώστε και αυτά με τη σειρά τους να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Τα τωρινά προγράμματα σπουδών είναι ήδη σε καθεστώς λειτουργίας πριν την ψήφιση του πρώτου νόμου 3699, επομένως δεν είναι εναρμονισμένα με την ιδέα της συμπερίληψης. Είναι επιτακτική ανάγκη η αλλαγή τους, ώστε να εισέλθουν στο σχολείου νέες μέθοδοι διδασκαλίας και να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανταπεξέλθουν άμεσα και σωστό τρόπο (Στασινός, 2020).

Τέλος, η είσοδος στο γενικό σχολείο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάση της συμπερίληψης, κατέστησε αναγκαία τη πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών, είτε για παράλληλη στήριξη είτε για τμήματα ένταξης. Ένα ποσοστό των προσλήψεων γίνεται τον Αύγουστο κατά την πρώτη φάση. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό προσλαμβάνεται τον Νοέμβριο με αποτέλεσμα τα παιδιά που το έχουν ανάγκη μένουν σχεδόν 1.5 μήνα χωρίς ειδικό παιδαγωγό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μένουν πίσω στην ύλη και όταν έρθει εν τέλει ο εκπαιδευτικός να τρέχουν προκειμένου να την βγάλουν. Στο σημείο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να προχωρήσει άμεσα η χαρτογράφηση των κενών να γίνουν οι προσλήψεις της ειδικής αγωγής όλες τον Αύγουστο, μπορεί να ζητήσει από τα ΚΕΔΑΣΥ να γίνονται όλες οι αξιολογήσεις το καλοκαίρι έτσι ώστε από τα μέσα Αυγούστου να έχουν δηλωθεί όλα τα κενά. Με τον τρόπο αυτό, με την έγκυρη έλευση του παιδαγωγού και την άμεση συνεργασία του παιδιού και του εκπαιδευτικού, η συμπερίληψη θα προωθηθεί από την άποψη ότι η άμεση βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή θα είναι το θεμέλιο για την απόκτηση των στόχων των

παιδιών προκειμένου να μην αναγκαστεί να εγκαταλείψει το γενικό σχολείο και να χρειαστεί να πάει σε ειδικό σχολείο. Στο σημείο αυτό κρίνονται αναγκαίοι και οι διορισμοί εκπαιδευτικών στα τμήματα ένταξης, προκειμένου με την έναρξη της χρονιάς να μην μείνει η ειδική εκπαίδευση χωρίς εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα-Επίλογος

Το αίτημα για παροχή ίσων ευκαιριών από την κοινωνία προς τη πολιτεία έγινε τελικό αποδεκτό. Αποδεκτό βέβαια, κατά το ήμισυ καθώς τα σχολεία ακόμα και σήμερα δεν έχουν φτάσει να είναι συμπεριληπτικά αλλά το επιχειρούν. Ούτε οι ενέργειες είναι εύκολες, αλλά ούτε η ίδια η συμπερίληψη είναι εύκολη υπόθεση να υιοθετηθεί. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς κάνουν καθημερινώς ενέργειες έτσι ώστε τα παιδιά να είναι τα πρώτα που θα επωφεληθούν από την είσοδο της συμπερίληψης μέσα στο σχολείο και μετά οι ίδιες οι σχολικές μονάδες. Σημαντικό επίσης είναι η εξάλειψη της περιθωριοποίησης που γίνεται μέσα από την προώθηση της συμπερίληψης. Πρόκειται για ένα ζήτημα που ταλάνισε τόσο τη κοινωνία μας, όσο και άλλες κοινωνίες καθώς παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον καθώς δεν υπήρχαν οι κατάλληλες προδιαγραφές. Μέσα από τις αλλαγές που έγιναν και γίνονται συνέχεια, όλο και περισσότερα παιδιά με ανάγκες στην ΕΑΕ ενσωματώνονται μέσα στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται ένας δημοκρατικός χώρος μέσα στον οποίο όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα, όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους και όλοι σέβονται τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Το δικαίωμα στη μάθηση το έχουν όλοι και κανείς δε δικαιούται να αποκλείει άτομα με κάποιες ιδιαιτερότητες. Η σύγχρονη κοινωνία έχει αγκαλιάσει τη καινοτομία της συμπερίληψης με αποτέλεσμα αυτή συνεχώς να βελτιώνεται και προστίθενται πράγματα και ενέργειες. Εξάλλου οι συγκυρίες είναι αυτές που επιβάλλουν όλο και περισσότερες ενέργειες, προκειμένου όλοι, γονείς, σχολεία, εκπαιδευτικοί και παιδιά, να βελτιώνονται συνεχώς και ενωμένοι να πετυχαίνουν πράγματα τα οποία έως τώρα ήταν άγνωστα σε πολλούς.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση μίας καινοτομίας που εισήχθη στις σχολικές μονάδες και είχε θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία τους. Μέσα από τη παρουσίαση έγινε αναφορά για τυχόν αντιδράσεις εάν υπήρχαν, πως αυτή βοήθησε και τέλος έγινε λόγος για προτάσεις σχετικά με τη βελτίωσή της. Η επιλογή της συμπερίληψης έγινε καθώς πρόκειται για μία από τις μεγαλύτερες καινοτομίες, από την άποψη εισόδου στα σχολεία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μέχρι πρότινος δεν είχαν το δικαίωμα φοίτησης και πολλές φορές κιόλας έμεναν και εκτός σχολείων γενικά.

Βιβλιογραφία

Angelidis, P. (2019). *Paidagogikes tis Symperilipsis*. anatheorimeni ekdosi, Athi-na: Diadrasi.

Angelidis, P. & Avraamidou, L. (2019). Anaptyxi symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo atypa perivallonta mathisis. Sto Angelidis, P (2019), *Paidagogikes tis Symperilipsis.* anatheorimeni ekdosi, Athina: Diadrasi.

Gerosimou, E. (2019). Endynamonontas tis fones ton paidion sto plaisio proothi-sis tis symperiliptikis ekpaidefsis. Sto Angelidis, P (2019), *Paidagogikes tis Symperilipsis.* anatheorimeni ekdosi, Athina: Diadrasi

Zoniou-Sideri, A. (1998). *Oi Anapiroi kai i Ekpaidefsi tous.* Athina: Ellinika Grammata (anatyposi Pedio 2 0 1 1 / 2012).

Kallergis, S. (2022a). I symperilipsi ton prosfygopoulon sta scholeia tou de-spozontos revmatos. *I-Teacher,* 32, 141-150.

Kallergis, S. (2022b). I proothisi tis symperilipsis me skopo ton ekdimokrati-smo ton scholikon monadon meso tis anapirias mathiton. *Neos Paidagogos*, 30, 568-576.

Kelly, E. J. (2001). Attitudes of parents of nondisabled students regarding the inclusion of disabled students in Nevada's public schools. *Psychological Reports*, 88, 309-312

Stasinos, D. (2020). *I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdi-plosi tis sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: Ekdoseis Papazisi.

Tsimpidaki, A. (2013). *Paidi me eidikes anagkes. Oikogeneia kai Scholeio. Mia schesi alillepidrasis.* V' anatheorimeni ekdosi. Athina: Papazisi.

Unesco. (2002). *Education for all: Is the world on track.* Paris: Unesco

Φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα

Δημήτριος Τσουμελέκας, Δάσκαλος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο ασχολείται με τη φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα και τη σύνδεσή της με τη δυσλεξία στις διάφορες μορφές της (ακουστική, οπτική, μικτή).

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία, φωνολογική επίγνωση, ειδική αγωγή

Phonological awareness

Dimitrios Tsoumelekas, Primary School Teacher, M.Sc. of Special Education

Abstract

This article refers to phonological awareness and its connection with dyslexia in its various forms (acoustic, visual, mixed).

Key-Words: dyslexia, phonological awareness, special education

Εισαγωγή

Οι δυσκολίες μάθησης που υπάρχουν και αντιμετωπίζονται (σήμερα) στα σχολεία αποτελούν μεγάλο θέμα της σύγχρονης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής θεωρίας. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν πλέον σοβαρό επιστημονικό κεφάλαιο που τις υποστηρίζουν και η γνώση πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο συνεχώς διευρύνεται. Ειδικότερα, η επιστημονική προσέγγιση της φωνολογικής επίγνωσης, της σχέσης δηλαδή των ήχων με τα γράμματα (γενική προσέγγιση) άνοιξε νέους δρόμους στην αντιμετώπιση και θεραπεία των δυσκολιών εκμάθησης της γλώσσας σε αυτά τα άτομα που ως τις προηγούμενες δεκαετίες θεωρούνταν δύσκολα εκπαιδεύσιμα (Παντελιάδου, 2000).

Κύριο θέμα

Φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των ήχων των λέξεων και των χρησιμοποιούμενων συμβόλων ή γραμμάτων για τη νοητική αναπαράσταση των οικείων ήχων (Στασινός, 2009). Το άτομο έχει την ικανότητα να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και επιπλέον μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που έχουν σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα ακόλουθα (Πόρποδας, 2002):

- Η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου. Για παράδειγμα, η συνειδητοποίηση ότι η προφορική λέξη «γάλα» αποτελείται από τα φωνημικά στοιχεία « γ – α – λ – α ».
- Η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου. Η συνειδητοποίηση, δηλαδή, ότι η προφορική λέξη «καλημέρα» είναι σύνθεση των συλλαβικών τμημάτων « κα – λη – με – ρα ».
- Η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής. Το τελευταίο επίπεδο αναφέρεται κυρίως στην αγγλική γλώσσα στην οποία η συλλαβή μπορεί να χωριστεί σε δύο δομικά τμήματα. Για παράδειγμα η λέξη «stop» αρχικά χωρίζεται στα “st” και “op” και στη συνέχεια το “st” σε “s – t” και το “op” σε “o - p”.

Η φωνολογική επίγνωση είναι έμφυτη ικανότητα και σχετίζεται με τον προφορικό λόγο. Πριν ακόμα πάει στο σχολείο, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί τους φθόγγους που ανήκουν στην ελληνική γλώσσα, να μάθει την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και την ομοιοκαταληξία των καταλήξεων. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και είναι συνεπώς απαραίτητο να αποκτηθεί πριν πάει το παιδί στο σχολείο. Στην ηλικία των έξι ετών που θα αρχίσει μαθήματα της Α΄ τάξης του Δημοτικού, το παιδί πρέπει να αναγνωρίζει και να παράγει όλα τα φωνήματα και της συλλαβές της γλώσσας. Έχοντας αποκτήσει επαρκή φωνολογική επίγνωση, ο μαθητής της Α΄ τάξης του Δημοτικού μπορεί να αντιστοιχίσει με ευκολία τα φωνήματα με τα γραφήματα, δηλαδή τους ήχους που ακούει με τα γράμματα που γράφει. Όταν, για παράδειγμα, θα γράψει τη λέξη «τηλεόραση» γνωρίζει ότι έχει εννιά προφορικούς ήχους (τ - η- λ – ε – ο – ρ – α – σ - η) και θα τους αποδώσει με τα αντίστοιχα γράμματα «τηλεόραση». Γνωρίζει ακόμα ότι η λέξη «τηλεόραση» έχει πέντε συλλαβές (τη - λε – ό – ρα – ση) και ότι ομοιοκαταληκτεί με άλλες λέξεις με τις οποίες, προσπαθώντας, μπορεί να κάνει μικρά ποιήματα (Πόρποδας, 2002, 2005).

Η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να ενισχυθεί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας του παιδιού με ασκήσεις – παιχνίδια όπως απομνημόνευση απλών τραγουδιών με επαναλήψεις φράσεων, επανάληψη και επιμήκυνση μιας πρότασης, ζωγραφική εικόνων λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, εύρεση αντικειμένων με συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών κ.λ. Σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατάκτησης του στόχου αυτού, παρουσιάζουν δηλαδή φωνολογικό έλλειμμα, θα πρέπει όσο γίνεται πιο νωρίς να προβλεφτεί παρέμβαση από ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να παρουσιάσουν σχετική ετοιμότητα στην έναρξη της διαδικασίας εκμάθησης της ανάγνωσης (Στασινός, 1999).

Δυσλεξία

Η δυσλεξία ορίζεται ως μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής. Δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα που είναι στη βάση τους το αποτέλεσμα οπτικού, ακουστικού ή κινητικού ελλείμματος, ή νοητικής υστέρησης ή

συναισθηματικής διαταραχής, ή περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού ελλείμματος (United States Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142, 1975)

Σύμφωνα με την παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας (Critchley, 1970, p.11) «Δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο – πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες έχουν ιδιοσυστατική προέλευση».

Η δυσλεξία συναντάται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού ενώ, σύμφωνα με έρευνες, το ποσοστό του πληθυσμού που παρουσιάζει δυσλεξία είναι διαφορετικό από χώρα σε χώρα. Τα ποσοστά συχνότητας που δίνονται στο μαθητικό πληθυσμό ανά χώρα είναι τα εξής: ΗΠΑ: 8,5%, Νιγηρία: 11%, Ρωσία και Φινλανδία: 10%, Ιαπωνία: 6%, Βέλγιο και Ελλάδα: 5%, Βρετανία και Πολωνία: 4%, Νορβηγία: 3%, Τσεχία: 2% - 3%, Ιταλία: 1,3% - 5%, Σλοβακία: 1% - 2% (Salter & Smythe, 1997).

Η δυσλεξία συναντάται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Σε κάθε ένα δυσλεκτικό κορίτσι αντιστοιχούν τρία ως πέντε δυσλεκτικά αγόρια (Στασινός, 2013).

Υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ της επίκτητης δυσλεξίας και της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας. Η επίκτητη αναφέρεται σε άτομα που δεν είχαν πρόβλημα γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο και σε μεγαλύτερη ηλικία, μετά από εγκεφαλική βλάβη, έχασαν αυτές τις αποκτημένες δεξιότητες. Η ειδική εξελικτική δυσλεξία αναφέρεται σε διαταραχές του γραπτού λόγου κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας του ατόμου, στην πρώτη προσπάθειας απόκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας του μαθητή (Παντελιάδου, 2000).

Η Ειδική εξελικτική δυσλεξία εμφανίζεται με τρεις τύπους: Οπτική, ακουστική και μικτή δυσλεξία (Στασινός, 1999).

Η οπτική δυσλεξία είναι η πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Οφείλεται στα προβλήματα που παρατηρούνται σε ορισμένους μαθητές στην οπτική αντίληψη, στην οπτική διάκριση και στην οπτική μνήμη, προβλήματα τα οποία δυσκολεύουν τον αυτοματισμό στην αναγνώριση των λέξεων και την ανάγνωση του γραπτού λόγου κατά την μετουσίωσή του σε προφορικό.

Η οπτική δυσλεξία είναι πιθανό να δημιουργήσει έντονα ψυχολογικά προβλήματα στον μαθητή καθώς η ανάγνωση αποτελεί γι’ αυτόν μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια που αρκετές φορές δεν έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που εμφανιστεί σε κάποιον μαθητή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει τις δυσκολίες και να προχωρήσει σε αλλαγές στο καθημερινό του πρόγραμμα διδασκαλίας με έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Οι μαθητές που παρουσιάζει οπτική δυσλεξία συγχέουν γράμματα και λέξεις που μοιάζουν οπτικά, έχουν δυσκολία στη γρήγορη αναγνώριση των λέξεων, παρουσιάζουν καθρεπτική ανάγνωση, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο με συνέπεια να μεγαλώνουν οι δυσκολίες δεδομένου ότι οι λέξεις φαίνονται να εμφανίζονται για πρώτη φορά, κάνουν πολλά λάθη στην αντιγραφή κειμένων απ' τον πίνακα, κάνουν ορθογραφικά λάθη στη βάση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης ενώ η επαναφορά της λέξης από το φτωχό οπτικό λεξιλόγιο γίνεται με πολλά ορθογραφικά λάθη.

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας και σχετίζεται με προβλήματα ακουστικής αντίληψης, ακουστικής διάκρισης και ακουστικής μνήμης. Οι μαθητές που παρουσιάζουν τη συγκεκριμένη μορφή δυσλεξίας αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακουστική διάκριση των ήχων με συνέπεια να μην αποδίδουν στην γραπτή απεικόνισή τους ενώ δυσκολεύονται στην απομνημόνευση πληροφοριών και στην εκτέλεση εντολών των δασκάλων ή των κοντινών τους ανθρώπων (Παντελιάδου, 2000).

Στην ακουστική δυσλεξία παρατηρείται δυσκολία στην αντίληψη των ομοιοτήτων των αρχικών και των τελικών ήχων των λέξεων, δυσκολία στη ανάγνωση των γραφημάτων, τη μετατροπή τους, δηλαδή, σε φωνήματα, γίνονται λάθη σημασιολογικά, ο μαθητής παρουσιάζει ολική ανάγνωση με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην ανάγνωση λέξεων εκτός του οπτικού του λεξιλογίου, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη λόγω της αδυναμία στη φωνητική ανάγνωση, ακόμα παραλείπει συλλαβές και αντικαθιστά λέξεις με οπτική ομοιότητα.

Συνήθης διαδικασία για τον μαθητή με ακουστική δυσλεξία μέσα στην τάξη είναι να ζητά από τον εκπαιδευτικό να επαναλάβει λέξεις και φράσεις του κειμένου που υπαγορεύει ή να ζητά διευκρινίσεις για ορισμένα σημεία του λόγου τα οποία αποτελούν την καθημερινή μαθησιακή ρουτίνα για τους υπόλοιπους μαθητές (Πόρποδας, 2005).

Η περίπτωση της μικτής δυσλεξίας εμφανίζεται με δυσλειτουργίες και στο οπτικό και στο ακουστικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών. Οι μαθητές που την παρουσιάζουν, περίπου το 20% αυτών με δυσλεξία, έχουν σοβαρή δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή των λέξεων. Καθώς και η οπτική και η ακουστική δίοδος επικοινωνίας έχουν προβλήματα στη λειτουργία τους και οι αναγνωστικές τους δυσκολίες είναι ανάμικτες, αναζητούνται άλλοι τρόποι μέσω της κιναίσθησης για την εύρεση της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου που θα αντιμετωπίσει τα προβλήματα μάθησης (Παντελιάδου, 2000, Πόρποδας, 2005).

Συνοπτικά, μια γενικότερη θέση θα συμπεριλάμβανε στους μαθητές με δυσλεξία αυτούς οι οποίοι έχουν από μικρές ως μεγαλύτερες δυσκολίες στο ακουστικό, φωνολογικό, γλωσσικό, χωρο-οπτικό, οπτικό και οπτικο-λεκτικό επίπεδο καθώς και μαθητές με δυσκολίες αντίληψης (Στασινός, 2009).

Δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία σύνδεση της δυσλεξίας με τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Αν και σε διαφορετικές χώρες διαπιστώνονται σοβαρές διαφορές στα ποσοστά

της δυσλεξίας, δεν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι μια συγκεκριμένη γλώσσα «γεννά» δυσλεξία ενώ σε άλλη δεν εμφανίζεται. Η ειδική εξελικτική δυσλεξία δεν είναι επίκτητη, υπάρχει στο άτομο που τη φέρει από τη γέννησή του και δεν επηρεάζεται η εμφάνισή της από τη γλώσσα που θα μιλήσει ο μαθητής. Αυτό στο οποίο καταλήγουν οι ερευνητές είναι ότι «ο φωνολογικός κώδικας μιας γλώσσας σε επίπεδο επεξεργασίας παραγόμενων ήχων του λόγου παρέχει πράγματι μια ενδιαφέρουσα ένδειξη για την πληρέστερη κατανόηση της δυσλεξίας σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου» (Στασινός, 2009).

Στην περίοδο κατά την οποία το παιδί πρέπει να μάθει να αντιστοιχεί το γράμμα με τον ήχο που παράγει η εκφώνησή του, αν υπάρχει δυσλεξία, δημιουργείται στο μαθητή σύγχυση και δυσκολία κατανόησης της σχέσης ήχου – γράμματος. Η συγκεκριμένη δυσκολία τον εμποδίζει να αποκτήσει τη φωνολογική επίγνωση και συνεπώς διαφαίνονται οι δυσκολίες μάθησης του μαθητή και μάλιστα σε χρόνο πρωθύστερο της έναρξης των μαθημάτων στο σχολείο (Πόρποδας, 2005).

Επίλογος

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το θέμα το οποίο εξετάζουμε είναι αρκετά κρίσιμο στη μαθησιακή λειτουργία αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών καθώς και η γνώση που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας – κυρίως – Εκπαίδευσης πάνω στις συγκεκριμένες δυσλειτουργίες, λύνουν αρκετά προβλήματα που υπήρχαν στην αντιμετώπιση των μαθητών αυτών, δίνεται διέξοδος και διασφαλίζεται η ομαλή πορεία του μαθητή στη σχολική του ζωή (Στασινός, 2013).

Βιβλιογραφία

Critchley, M. (1970). The dyslexic child. London: Heinemann.

Panteliadou S. (2000), Mathisiakes dyskolies kai Ekpaideftiki praxi. Athina, Ellinika grammata

Porpodas, K. (2002). I Anagnosi. Patra: Ekdosi tou idiou.

Porpodas K.(2005), "Ekpaideftikes prosengiseis kai yliko gia tin axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskolion ton mathiton tou dimotikou scholeiou", sto plaisio ylopoiisis tou Ergou EPEAEK 2000-2006, Patra.

Salter, R. & Smythe, I. (1997). The international book of dyslexia, London: World Dyslexia Network Foundation/European Dyslexia Association

Stasinos, (1999). Dyslexia kai Scholeio. Athina, Ekdoseis Gutenberg

Stasinos, (2009). Psychologia tou Logou kai tis Glossas. Athina, Ekdoseis Gutenberg

Stasinos, (2013). I Eidiki Ekpaidefsi. Athina, ekdoseis Papazisi

United States Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142, 1975

https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf (προσπελάστηκε την 18-5-2022)

Η τέχνη στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Σταματοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της τέχνης στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση δίγλωσσων ενηλίκων. Εστιάζει στην εκπαίδευση δίγλωσσων ενηλίκων είτε πρόκειται για μετανάστες και πρόσφυγες. Αφού γίνεται **αναφορά** στην έννοια της διγλωσσίας, στη συνέχεια αναφέρεται στα πλεονεκτήματα της χρήσης της τέχνης και συγκεκριμένα της ζωγραφικής στη διδασκαλία της γλώσσας. Επίσης, επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό των αρνητικών αντιλήψεων και παραδοχών των εκπαιδευόμενων και των στερεότυπων μέσα από τη διδασκαλία που υποστηρίζεται από έργα τέχνης, καθώς η επαφή τους με την τέχνη ενδυναμώνει και ενισχύει την κριτική σκέψη. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» μέσα από το παράδειγμα του ζωγραφικού πίνακα του Κωνσταντίνου Παρθένη «Το λιμάνι της Καλαμάτας».

Λέξεις-Κλειδιά Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, διγλωσσία, τέχνη

The art in teaching Greek as a second / foreign language

Stamatopoulou Maria

Abstacts

This paper refers to the role of art in the teaching of Greek as a foreign / second language in the education of bilingual adults. It focuses on the education of bilingual adults whether they are immigrants or refugees. After referring to the concept of bilingualism, then it refers to the advantages of the use of art and specifically painting in the teaching of language. It also focuses on transforming learners' negative perceptions and assumptions and stereotypes through art-supported teaching, as their contact with art strengthens and enhances critical thinking. Finally, the method "transformative learning through aesthetic experience" is presented through the example of the painting by Konstantinos Parthenis "The port of Kalamata".

Key-Words Teaching Greek as a second / foreign language, bilingualism, art

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της διγλωσσίας παρουσιάζει έντονο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, με αποτέλεσμα

η διγλωσσία να αποτελεί τον κανόνα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών κι όχι την εξαίρεση όπως παλιότερα (Σκούρτου, 2011, σελ. 21).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, παρόλο που έχει δημιουργηθεί μια πολυπολιτισμική-πολυγλωσσική κατάσταση με την είσοδο αλλοδαπών πληθυσμών, δεν υπάρχει ακόμα μια γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη της τις γλώσσες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Δαμανάκης, 2001). Τα τελευταία χρόνια με το ρεύμα των προσφύγων το ζήτημα της γλωσσικής εκμάθησης έχει προβληματίσει κυρίως προς την κατεύθυνση της γλωσσικής ενδυνάμωσης και της στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ώστε να επιβιώσουν σε ένα νέο περιβάλλον έχοντας βιώσει τη σκληρή πραγματικότητα του πολέμου και του ξεριζωμού από την χώρα προέλευσης (Οικονομάκου, 2019).

Σκοπός της εργασίας είναι να θεμελιώσει θεωρητικά τη χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Η σύγχρονη κοινωνία άλλωστε έχει χαρακτηριστεί ως κοινωνία της εικόνας λόγω της πληθώρας των πολυτροπικών κειμένων που μας περιβάλλει (Τύπος, Τηλεόραση, Διαδίκτυο κλπ), οπότε στόχος της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να χειρίζονται ικανοποιητικά πολυτροπικά κείμενα και οπτικούς πόρους, καθιστώντας τους πιο συνειδητούς στην επικοινωνία, αφού αυτό θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Χοντολίδου, χ.η.). Άλλος στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμώσουν την παρατηρητικότητα και να ενεργοποιήσουν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργική σκέψη. Επίσης, να αξιοποιήσουν αυθεντικές πηγές μάθησης όπως τα έργα τέχνης, αλλά και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που τους προκαλεί η παρατήρηση τους και να καλλιεργήσουν γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας χάρη στην παρατήρηση αυτή. Επιπροσθέτως, αποσκοπεί στον εντοπισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων και τον μετασχηματισμό τους, αφού η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση των «άλλων», κατανοώντας αντιλήψεις, στάσεις ζωής, συναισθήματα και αξίες, αλλά και να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του πολιτισμικού αγαθού της τέχνης. Ακόμη, να αναπτύξουν κριτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα του πολιτισμού της κοινωνίας όπου ζουν. Τελικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει ότι η επαφή με την τέχνη και ειδικότερα με τη ζωγραφική μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφού η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα επίτευξης γλωσσικών και επικοινωνιακών στόχων σε τάξεις δίγλωσσων ενήλικων.

Εννοιολογική προσέγγιση της Διγλωσσίας

Η προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της διγλωσσίας είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλαπλών ορισμών της. Με κριτήριο την ικανότητα του ατόμου, ο Bloomfield (1933 στο Σκούρτου, 2011) ορίζει τη διγλωσσία ως την κατοχή δύο γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, θέτοντας το κριτήριο της τέλειας χρήση τους, ενώ ο

Macnamara (1967 στο Σκούρτου, 2011) μιλάει για ικανότητα έστω και περιορισμένη σε μία τουλάχιστον από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες σε μία δεύτερη γλώσσα, για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος. Από την άλλη δίγλωσσος για τον Haugen (1956 στο Σκούρτου, 2011) είναι αυτός που έχει την ικανότητα να σχηματίσει εν γνώσει του εκφωνήματα σε άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής και για το Oksaar (1971 στο Σκούρτου, 2011) ο δίγλωσσος έχει την ικανότητα να αλλάζει αυτόματα τον γλωσσικό κώδικα.

Με κριτήριο τη χρήση των γλωσσών, ο Weinreich (1953 στο Σκούρτου, 2011) ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και η Σκούρτου ως την εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσοτέρων γλωσσών από το ίδιο άτομο (Σκούρτου, 2011, σ. 83).

Άλλοι ερευνητές ορίζουν τη διγλωσσία με κριτήριο την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων (Van Overbeke, 1972 στο Σκούρτου & Κίτσιου, 2018) ή ως τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διαφορετικούς κόσμους, δύο ξεχωριστές γλώσσες (Brutt-Griffler & Varghese, 2004 στο Σκούρτου & Κίτσιου, 2018) ή εστιάζουν στο συνεχές του γλωσσικού χώρου ως ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και ανησυχητικό (Τσοκαλίδου, 2012 στο Σκούρτου & Κίτσιου, 2018). Η Σκούρτου (2011) τονίζοντας τη ρευστότητα της διγλωσσίας θεωρεί ότι και οι δύο γλώσσες εξυπηρετούν σημαντικές επικοινωνιακές λειτουργίες για το δίγλωσσο άτομο, αλληλοσυμπληρώνοντας η μία την άλλη (σελ. 99).

Στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων όσον αφορά στη διάκριση των μορφών της διγλωσσίας μπορούμε να μιλήσουμε για ανισοβαρή και διαδοχική διγλωσσία αλλά και στις περισσότερες περιπτώσεις για διγλωσσία λαϊκή. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ομάδας των εκπαιδευόμενων είτε πρόκειται για μετανάστες είτε για πρόσφυγες είναι η ανομοιογένεια τόσο όσον αφορά στη χώρα προέλευσης και κατ' επέκταση τη διαφορετική μητρική γλώσσα όσο και το γνωστικό επίπεδό τους και την κουλτούρα τους.

Ο ρόλος της τέχνης στη μάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Τελευταία έχει σημειωθεί μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον λόγο στην εικόνα και ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρατηρείται και μετατόπιση του ενδιαφέροντος της διδασκαλίας της γλώσσας από την πρακτική άσκηση στα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα στην ανάγκη χρήσης επικοινωνιακών μεθόδων που εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, στοχεύοντας στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ικανοποίηση των επικοινωνιακών τους αναγκών (Οικονομάκου, 2018, σ. 6). Γενικά, η εικόνα μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας, αφού μπορεί να συμβάλλει τόσο στην εξάσκηση της γραμματικής, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή όπως το να ακούει, να διαβάζει, να γράφει και να μιλάει στη γλώσσα που μαθαίνει (Wright, 2010). Αφενός η πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων χρήζουν μιας ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης στη

γλωσσική διδασκαλία, και αφετέρου η μη λεκτική επικοινωνία που προσφέρει η εικόνα και μάλιστα ένας πίνακας ζωγραφικής βοηθά τον μαθητή να προβλέψει το περιεχόμενο του κειμένου και να αναγνωρίσει το νόημα πιο εύκολα από την σκέτη ανάγνωση ή ομιλία (Wright, 2010).

Ιδιαίτερα η ζωγραφική δίνει την ευκαιρία για αυθεντική χρήση της γλώσσας αλλά και τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο μέσα από ένα έργο τέχνης που αποτελεί έκφραση του πολιτισμού μιας κοινωνίας, να αποκτήσουν κίνητρα για να γνωρίσουν αυτόν τον πολιτισμό και να μειώσουν το πολιτισμικό σοκ που παθαίνουν ειδικά πρόσφυγες και μετανάστες, όταν έρχονται σε επαφή με την κοινωνία όπου πρόκειται να ζήσουν, μέσα από διαδικασίες νοηματοδότησης σημειωτικών πρακτικών οι οποίες σχετίζονται με τον γλωσσικό κώδικα (Ανδρούσου, 2005). Τα καλλιτεχνικά έργα αποτελούν φορείς κοινωνικών αξιών και από τα σημαντικότερα κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος μέσα σε έναν κόσμο ετερόκλητων κοσμοαντιλήψεων και γλωσσικών, πολιτισμικών αντιθέσεων εντός των εθνικών κρατών που λόγω της πολυπολιτισμικότητας οφείλουν να αρθούν (Δημητριάδου, 2007). Παράλληλα, η καλλιέργεια της αισθητικής παρέχει πρόσφορο έδαφος για την επίτευξη γλωσσικών και επικοινωνιακών στόχων και η αισθητική εμπειρία που προσφέρει ένας πίνακας ζωγραφικής κινητοποιεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και δίνει διέξοδο σε διαφορετικές μορφές σκέψης και έκφρασης. Αυτή η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στον μετασχηματισμό των αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων και των στερεότυπων και οδηγεί στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, τα οποία θα συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κλίματος μάθησης, αφού αφυπνίζει τον συναισθηματικό κόσμο, παρέχοντάς τους κίνητρα για μάθηση και κάνοντας τη διδασκαλία πιο ελκυστική, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί θετικά και η διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Έτσι, η χρήση έργων τέχνης στη γλωσσική διδασκαλία δύναται να συμβάλει στην Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική αξιοποιώντας τον ενδιάμεσο-υβριδικό χώρο των εκπαιδευόμενων που προέρχονται από κοινωνικά πλαίσια που χρήζουν υποστήριξης, μετατρέποντας τη γλωσσική διδασκαλία σε χώρο υποστήριξης και ενδυνάμωσης των πολιτισμικών εκφράσεων των εκπαιδευόμενων και αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα κάθε ατόμου, αναδεικνύει τους χώρους «ανάμεσα» σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, κοινωνικές πραγματικότητες και κουλτούρες, παρωθώντας έτσι τους εκπαιδευόμενους να διαπραγματευτούν και συνθέσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο με τις πρόσφατα επιβεβλημένες κουλτούρες (Τσοκαλίδου, 2019).

Πρέπει να διευκρινιστεί πως η χρήση ενός πίνακα ζωγραφικής κατά τη διδασκαλία της γλώσσας δε σημαίνει ότι διδάσκεται η συγκεκριμένη τέχνη, αλλά ο στόχος είναι να διδάσκεται η γλώσσα μέσω της τέχνης, μιας και πρόκειται για γλωσσική διδασκαλία κι όχι για αισθητική αγωγή. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σημαντικό ρόλο παίζει η επιλογή του έργου τέχνης, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και να εμπεριέχει στοιχεία που όχι μόνο περιγράφουν μία κοινωνία αλλά να μπορούν να οδηγήσουν στον κριτικό στοχασμό και την αμφισβήτηση των προβληματικών δεδομένων της, ώστε να ωφελήσουν τον εκπαιδευόμενο (Κόκκος, 2011).

Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις: ο πίνακας «Το λιμάνι της Καλαμάτας» του Κωνσταντίνου Παρθένη

Η χρήση της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας, όταν πρόκειται για τάξη ενηλίκων, διαφοροποιείται ως προς τους στόχους της σε σχέση με μία σχολική τάξη και στηρίζεται θεωρητικά στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, η οποία αποσκοπεί στον κριτικό στοχασμό και την αμφισβήτηση των προσωπικών προβληματικών παραδοχών και των προβληματικών δεδομένων και αξιών της κοινωνίας, προς όφελος του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2011). Έτσι, η επαφή με έναν πίνακα ζωγραφικής μπορεί να οργανώσει διαφορετικά τις σκέψεις, ξεκινώντας από τις εμπειρίες και τα βιώματα του ενήλικα που φέρνει μαζί του στην τάξη και στη συνέχεια να αναδιαμορφώσει την αντίληψή που έχει για την πραγματικότητα αλλάζοντας τη στάση του. Με την ίδια συλλογιστική ο Freire χρησιμοποίησε τα έργα τέχνης με σκοπό να αφυπνίσει και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση που ζουν και να την ανατρέψουν προς το συμφέρον τους (Κόκκος, 2005). Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι σκόπιμο να συνδέει την ιδιότητα του πολίτη με την δυνατότητα του ατόμου να σκέφτεται κριτικά και καθαρά, ανοίγοντας έναν κριτικό διάλογο με το έργο τέχνης, πράγμα που οδηγεί τους ενήλικες είτε πρόκειται για πρόσφυγες είτε για μετανάστες να καταλάβουν αρχικά αυτό που πραγματικά χρειάζονται και στη συνέχεια να κάνουν τις καλύτερες επιλογές για τους εαυτούς τους. Στην ουσία ανταποκρίνεται στην Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική, αφού όλες αυτές οι αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στάσης των ατόμων αποσκοπούν στην ανάληψη δράσης και την αναπλαισίωση του ατόμου που αναζητά την αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου όπου οφείλει πια να ενταχθεί.

Μεθοδολογικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» που αναπτύχθηκε από τον Αλέξη Κόκκο και που στηρίζεται στην ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματίζουσα μάθηση» (Κόκκος, 2011, σ.87). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στον εντοπισμό ενός «αποπροσανατολιστικού διλήμματος», μίας προβληματικής στην αντιμετώπιση των πραγμάτων που ανιχνεύει ο εκπαιδευτής στους εκπαιδευόμενους και που αποφασίζει να επανεξετασθεί και να αλλάξει αντιμετωπίζοντας σφαιρικά τα εξεταζόμενα θέματα όπως αναφέρει ο Freire (Κόκκος, 2005).

Για παράδειγμα ο πίνακας του Κωνσταντίνου Παρθένη «Το λιμάνι της Καλαμάτας» (εικόνα 1) σε μια τάξη προσφύγων μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να αντιμετωπιστεί η σκληρή εμπειρία τους στις θαλάσσιες οδούς, ώστε ο καθένας να εκφράσει την προσωπική του ιστορία και να οδηγήσει στην αναπλαισίωση τους σε σχέση με τη γαλήνη της θάλασσας, γιατί προϋποτίθεται η συναισθηματική ηρεμία, προκειμένου να οδηγηθούμε στη μάθηση. Το ίδιο θα μπορούσε να συμβεί και σε μία τάξη μεταναστών ή μια μικτή τάξη.



Εικόνα 1: «Το λιμάνι της Καλαμάτας» του Κωνσταντίνου Παρθένη

Στο 1ο στάδιο ο εκπαιδευτής μπορεί να διερευνήσει την ανάγκη για κριτικό στοχασμό και των δυσλειτουργικών παραδοχών των εκπαιδευόμενων πάνω στο θέμα της μετάβασής τους στη χώρα, ρωτώντας τους τι σημαίνει θάλασσα για αυτούς (Κόκκος, 2011). Στο 2ο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από ανοικτές ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής, χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών και καταγράφονται, ώστε να συγκριθεί με το τι πιστεύουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος της διαδικασίας (Κόκκος, 2011). Στο 3ο στάδιο προσδιορίζονται οι απόψεις που θα εξεταστούν και θα επεξεργαστούν κριτικά (Κόκκος, 2011). Στο 4ο στάδιο ο εκπαιδευτής αφιερώνει χρόνο για να τον παρατηρήσουν τον πίνακα σιωπηρά. Στο 5ο στάδιο γίνεται χρήση του μοντέλου παρατήρησης Perkins (1994), το οποίο συμβάλλει επίσης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Ξεκινά με μια ανοιχτή και περιπετειώδη παρατήρηση, αντικειμενική χωρίς ερμηνείες. Εδώ μπορεί να δοθεί λεξιλόγιο σχετικό με τη θάλασσα, τα χρώματα, τα σχήματα και να διδαχθεί η περιγραφή. Κατόπιν περνάμε στην ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση και τους ζητείται να βρουν «κρυμμένες» ιστορίες πίσω από τον πίνακα, να εντοπίσουν ό,τι τους προκαλούσε εντύπωση και να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί με ανοιχτές ερωτήσεις σε εμβάθυνση, σε ερμηνεία, σε εξήγηση με την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων. Τέλος, οδηγούμαστε στην ολιστική παρατήρηση όπου οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες αξιοποιώντας όλες τις πληροφορίες, συνθέτουν τα δεδομένα, λαμβάνουν αποφάσεις, ερμηνεύουν για να εκφράσουν την αίσθηση που τους αποπνέει το έργο. Στο 6ο στάδιο τους ζητείται να περιγράψουν αυτό που βίωσαν μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής καθώς και να σημειώσουν αλλαγές στην στάση και στις σκέψεις τους σχετικά με τις αρχικές τους παραδοχές (Κόκκος, 2011). Έτσι σε ομάδες οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις απόψεις, τις συγκρίνουν με αυτές που είχαν εκφραστεί αρχικά (τι σήμαινε αρχικά θάλασσα, τι σημαίνει τώρα θάλασσα) και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και

του εκπαιδευτή. Επίσης, μπορεί να δοθεί έμφαση στη μεταφορική σημασία της λέξης «λιμάνι», για να επιτευχθεί η αναπλαισίωση των εκπαιδευόμενων και να τονιστεί η έννοια της ασφάλειας. Ακόμη, να δοθούν προεκτάσεις για τη σχέση της θάλασσας με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική κοινωνία γενικότερα. Επιπροσθέτως, μπορεί να αξιοποιηθεί και η μουσική όπως το τραγούδι «Άσπρα καράβια τα όνειρά μου» του Γιάννη Σπανού, για να αποφορτιστεί η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων. Τέλος, άλλες επεκτάσεις που μπορούν να δοθούν είναι, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ή σε μια μικτή τάξη, να αξιοποιηθεί ως συνοδευτικό κείμενο το ποίημα του Γεώργιου Δροσίνη «Θαλασσινά Τραγούδια» και να συνδυαστεί με τη διδασκαλία των επιθέτων και των σύνθετων λέξεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να συνδυαστούν διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, λογοτεχνία, μουσική) με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Συμπεράσματα

Η ζωγραφική, ως γλώσσα μη λεκτική αλλά οπτική, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της γλώσσας, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο συγκερασμού των δομικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και να βοηθήσει στη διαμόρφωση κριτικών μαθητικών υποκειμένων (Χατζησαββίδης, 2005). Από την άλλη ο κώδικας επικοινωνίας ενός ζωγραφικού πίνακα αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα κοινωνικότητας και παγκοσμιότητας, καθώς η γλώσσα της ζωγραφικής είναι κοινή, πράγμα που την καθιστά και προνομιακή, αφού διαχέεται σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης πνευματικής δραστηριότητας επηρεάζοντας τόσο τη νοητική αντίληψη του ανθρώπου όσο και τη εκφραστική του δεινότητα, μιας και η τέχνη απελευθερώνει το άτομο και αυτή η απελευθέρωση έχει ως αποτέλεσμα να τονωθεί η αυτοεκτίμησή του και να αυξηθεί η συμμετοχή του στις διδακτικές δραστηριότητες επικοινωνιακού λόγου, αφού παρακινεί τον μαθητή να παρατηρήσει, να περιγράψει και να επεξηγήσει, να εκφραστεί και να μοιραστεί με άλλους ή να διατυπώσει κρίσεις και να δώσει μια δημόσια κοινωνική διάσταση στον πίνακα που βλέπει, αφήνοντας κατά μέρος την ανασφάλεια της γλωσσικής ικανότητας και ευχέρειας της σωστής χρήσης των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας και διατυπώνοντας έναν λόγο επικοινωνιακό και ελεύθερο.

Επομένως, αφού η μάθηση της γλώσσας έχει σκοπό την ανάπτυξη της σωστής επικοινωνίας, η τέχνη ως μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας και η γλώσσα ως λεκτικός κώδικας μπορούν από κοινού να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σωστότερης επικοινωνίας ειδικά σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Σπινθουράκη & Αλέξα, 2019). Η χρήση της τέχνης κρίνεται σκόπιμη, αφού η τέχνη ανοίγει νέους ορίζοντες στην επικοινωνία, ανοίγει τον δρόμο για ανάλυση θεμάτων υψηλού επιπέδου και παρακινεί τους μαθητές να ανακαλύψουν πρώτα τον εαυτό τους και μετά το περιβάλλον τους, μιας και προσεγγίζει υπαρξιακά και κοινωνικά ζητήματα. Η ζωγραφική ειδικότερα, ως τέχνη απεικόνισης, αποτελεί μια πορεία μετασχηματισμού μιας ιδέας σε κάτι το συγκεκριμένο έτσι, ώστε να εκφραστεί, να προβληματίσει, να προκαλέσει, να τέρψει αλλά και να μοιραστεί με άλλους ή να δώσει μια δημόσια κοινωνική διάσταση στη γνώση. Η επαφή με έναν πίνακα ζωγραφικής εκτός από την αισθητική απόλαυση και τα

συναισθηματικά ερεθίσματα που παρέχει ως καλλιτεχνικό έργο, παρέχει πρόσβαση σε άλλους πολιτιστικούς θεσμούς και αξιακούς κανόνες, συμβάλλοντας στην επικοινωνία των ιδεών και στην διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης που αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Ως εκ τούτου, βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, αμφισβητώντας λανθασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Τέλος η τέχνη ως διδακτικό εργαλείο έχει ολιστική διάσταση, αφού απαιτεί τόσο τη νοητική όσο και τη συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόηση της και έτσι παρωθεί τον μαθητή-θεατή να δραστηριοποιηθεί, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο το συγκεκριμένο έργο τέχνης καλλιεργώντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές δεν καλλιεργούνται κάθε μια ξεχωριστά, αλλά ακολουθούν μια ενοποιημένη ολιστική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζει κάθε μορφή επικοινωνίας πράγμα που είναι και το ζητούμενο στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Androusou, A. 2005. *Pos se lene; Diergasies mias epimorfotikis paremvasis sti meionotiki ekpaidefsi.* Athina: Gutenberg.

Damanakis, M. (2001). Glossa kai metanastefsi. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/b_6_thema.htm

Dimitriadou, K. (2007), «I eikona os sygkeimeno tis glossikis didaskalias: I periptosi ton egcheiridion tis glossas gia tous mousoulmanopaides tis Thrakis», sto: Ntinas, K./ Chatzipanagiotidi, A. [epim.], Praktika Diethnous Synedriou *«I elliniki glossa os defteri/xeni. Erevna, Didaskalia, Ekmathi-si».* P.D.M., Paidagogiki Scholi, Ergastirio Meletis tis Glos- sas kai Programmaton Glossikis Didaskalias, Thessaloniki: University Studio Press, 196-223.

Kokkos, A. (2011). Metaschimatizousa mathisi mesa apo tin aisthitiki empeiria: I diamorfosi mias methodou. Sto Kokkos A., & Synergates, *I Ekpaidefsi mesa apo tis Technes,* (ss. 71-122) Athina: Metaichmio

Kokkos, A. (2005). *Methodologia Ekpaidefsis Enilikon, Tom. A΄ Theoritiko plaisio kai proypotheseis mathisis,* Patra: EAP

Oikonomakou, M. (2019). *I prosengisi tou fainomenou tis diglossias.* Panepisti-mio Aigaiou.

Oikonomakou, M. (2018). *Apo tin paradosiaki stin epikoinoniaki prosengisi.* Panepistimio Aigaiou.

Skourtou, E. (2011). *I diglossia sto scholeio.* Athina: Gutenberg

Skourtou, E. & Kitsiou, R. (2018). *Didaskalia tis glossas se paidia me metanasteftiko ypovathro.* Panepistimio Aigaiou.

Spinthouraki, I.-A. & Alexa, Th. (2019). *Triptycho: Politismos/Koultoura, Epikoinonia kai i Diapolitismiki Schesi.* Panepistimio Aigaiou.

Tsokalidou, R. (2019). *Diaglossikotita: Ekpaideftikes Efarmoges.* Panepistimio Aigaiou.

Wright, A. (2010). *Pictures for Language Learning, Cambridge Handbooks for Language Teachers,* Cambridge University Press

Chatzisavvidis, S. 2005. I didaskalia tis ellinikis stous mathites tis mousoul-manikis meionotitas tis Thrakis: To archiko stadio. Sto S. Mitakidou (epim*.), I didaskalia tis glossas. Ekpaidefsi glossikon meionotiton* (sel. 403-415). Thessaloniki: Epikentro.

Chontolidou, E. (ch.i.). Eisagogi stin ennoia tis polytropikotitas. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm

Halliday, D., Resnick, R. & Walker, J. (2012). *Fysiki Michaniki, Kymatiki, Thermodynamiki.* Panepistimio Aigaiou.

Kortemeyer, G. (2007). The challenge of teaching introductory physics to premedical students. *Physics Teacher, 45, 552-7.*

Eikona 1: «To limani tis Kalamatas» tou Konstantinou Partheni http://www.national-gallery.gr/el/zographikh-monimi-ekthesi/painting/pros-enan-elliniko-monternismo/phos-kai-hroma-elliniko/to-limani-tis-kalamatas.html

Η θεατρική Τέχνη στη διδασκαλία

Γάκη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed

Περίληψη

Η παρούσα καινοτομία, αφορά τη χρήση των θεατρικών τεχνών κατά την διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο πλαίσιο της Γ΄ Γυμνασίου. Θα αναλυθεί επιμέρους ως εξής. Αρχικά, θα περιγράψουμε την καινοτομία, που αφορά τη διαλεκτική του ατόμου με την κοινωνία, τη γνώση και διάκριση των βασικών πολιτευμάτων, την ανάλυση των βασικών στοιχείων τους, τη διδαχή μέσα από την παράμετρο των ιστορικά πολιτικών νικητών και ηττημένων, αλλά και τη δυσκολία του προσωρινά νικητή, να αποδεχθεί την εκάστοτε καινοτομία. Θα παραθέσουμε τα κριτήρια επιτυχίας, τα στάδια εφαρμογής της καινοτομίας και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στη συνέχεια θα οριστούν οι μετέχοντες, οι γνωστικές και τεχνικές απαιτήσεις υποστήριξης της καινοτομίας στη διδασκαλία. Ακολούθως θα υπολογισθούν οι οικονομικές απαιτήσεις εξοικονόμησης πόρων για τα σχετικά κόστη, επιδιώκοντας την βιωσιμότητά της στο χρόνο ως προς την εφαρμογή της. Επίσης θα προβλεφθεί η διαχείριση απρόβλεπτων προβλημάτων τα οποία ενδέχεται να προκύψουν. Στο τέλος θα ορισθεί ο τρόπος αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: θεατρική τέχνη, καινοτομία στη διδασκαλία

Theatrical Art in Education

Gaki Evangelia, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

The present innovation concerns the use of theatrical arts during the teaching of the course of Social and Political Education, in the context of the 3rd grade of High School. It will be analyzed separately as follows. First, we will describe the innovation, which concerns the dialectic of the individual with society, the knowledge and distinction of the basic political systems, the analysis of their basic elements, the teaching through the parameter of historical political winners and losers, but also the difficulty of the temporary winner, to accept the respective innovation. We will list the success criteria, the stages of implementation of the innovation and the expected results. Then the participants, the cognitive and technical requirements to support innovation in education will be defined. The financial cost savings requirements for the relevant costs will then be calculated, seeking its viability over time in terms of its implementation. The management of unforeseen problems that may arise will also be predicted. At the end, the evaluation method will be defined.

Key-Words: theatrical art, innovation in education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η οικονομική κρίση, βρήκε την ελληνική αγορά απροετοίμαστη ώστε να αντιδράσει στα νέα δυσχερή οικονομικά δεδομένα. Μόνο για την περίοδο 2008-2014, είχαμε απώλεια περίπου του 1/4 του ΑΕΠ, ενώ η ανεργία εκτινάχθηκε στο 27%[1]. Μια σημαντική πηγή εσόδων βασίζονταν στην κίνηση της αγοράς από τα έσοδα υπαλλήλων του δημοσίου, αλλά και ελεύθερων επαγγελματιών, οι οποίοι έμμεσα δραστηριοποιούνταν με βάση το δημόσιο, είτε είχαν πελατολόγιο ένα μεγάλο αριθμό μονίμων υπαλλήλων, είτε χιλιάδες άλλους εργαζόμενους, οι οποίοι δούλευαν ως έκτακτοι και ανανεώνονταν προσωρινά οι συμβάσεις τους ή τους διαδέχονταν νέοι χιλιάδες συμβασιούχοι κτλ. Όταν οι συνθήκες των νέων δημοσιονομικών δεδομένων απαίτησαν μείωση του Δημοσίου, αυτόματα μειώθηκαν όχι μόνο οι αμοιβές αλλά και οι αναθέσεις του δημοσίου, αλλά μειώθηκε σημαντικά το μόνιμο και έκτακτο προσωπικό. Μεγάλα χρηματικά ποσά έλειψαν από την αγορά και πολλά καταστήματα βρέθηκαν σε δύσκολη θέση ή έκλεισαν, αφού βασίζονταν σε αγορές και παραγγελίες, που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τον δημόσιο τομέα. Έτσι πολλές νέες επιχειρήσεις, προσανατολίσθηκαν στην αναζήτηση μιας καινοτομίας και της εφαρμογής της στην αγορά, είτε από τους ίδιους, είτε πουλώντας τα δικαιώματά της σε τρίτους, με μεγαλύτερα μερίδια στην αγορά.

Η έννοια της καινοτομίας είχε από τα αρχαία χρόνια και μεταφορική σημασία με την έννοια του νεωτερισμού, κατά κυριολεξία όμως σήμαινε συνήθως την νέα τομή προς εύρεση και εξόρυξη μεταλλευμάτων[2]. Φυσικά η εξόρυξη μετάλλου απαιτεί εφαρμογή τεχνολογικών μεθόδων, όπως και αποτελεί μια δραστηριότητα που δεν διεκδικεί μερίδιο από μια δεδομένη οικονομική αγορά, δεν μοιράζει σε νέα μερίδια ένα δεδομένο και κεκορεσμένο ίσως κύκλο εργασιών, αλλά επεκτείνει συνήθως την οικονομική δυναμική μιας περιοχής. Η μεταμνημονιακή κατάσταση, είχε σημαντικό αντίκτυπο και στο δημόσιο -εξαρτημένο σε μεγάλο βαθμό από το κράτος- ελληνικό πανεπιστήμιο. Η κρατική επιχορήγηση μειώθηκε κατά πολύ, με αποτέλεσμα τα πανεπιστήμια να προσπαθούν όλο και περισσότερο να ερευνούν προς εύρεση καινοτομιών, αλλά και να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά και γενικότερα διεθνή προγράμματα, ώστε να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες τους[3]. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το θέμα της εύρεσης μη κρατικών κονδυλίων βρίσκεται ακόμα στα σπάργανα

[1] Ε. Σαχίνη, Χ. Χρυσομαλλίδης, Ν. Καραμπέκιος, Ν. Μάλλιου (2016), *Έρευνα, Εκπαίδευση, Καινοτομία. Διαστάσεις του Τριγώνου της Γνώσης στην Ελλάδα* (Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης), 10.

[2] «καὶ τὴν ὑπόλοιπον ἐργασίαν τοῦ μετάλλου ἐβεβαίωσαν. τοιγαροῦν αἱ καινοτομίαι πρότερον ἐκλελειμμέναι διὰ τὸν φόβον νῦν ἐνεργοί, καὶ τῆς πόλεως αἱ πρόσοδοι αἱ ἐκεῖθεν πάλιν αὔξονται», Υπερείδης, *Υπέρ Ευξενίππου εισαγγελίας απολογία προς Πολύευκτον*, 36.

[3] [3] Ε. Σαχίνη, Χ. Χρυσομαλλίδης, Ν. Καραμπέκιος, Ν. Μάλλιου (2016), *Έρευνα, Εκπαίδευση, Καινοτομία. Διαστάσεις του Τριγώνου της Γνώσης στην Ελλάδα* (Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης), 11 και 20.

και δεν εκλείπουν είτε οι αντιδράσεις στην προσέλκυση τέτοιων εσόδων, είτε στην προβληματική της γραφειοκρατίας όταν υπάρχουν ιδιώτες χορηγοί και δωρητές[4].

Περιγραφή της καινοτομίας

Η καινοτόμος ιδέα

Η ιδέα μας αφορά την εφαρμογή ενός συνδυασμού, θεάτρου και κινηματογράφου, προς υποστήριξη της διδασκαλίας των πολιτευμάτων κατά το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Γ΄ Γυμνασίου. Έτσι αντί να διδαχθεί το μάθημα με την εφαρμογή μιας κλασσικής και μονιστικής παιδαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας, θα γίνει χρήση τόσο της θεατρικής τέχνης, με την σκηνοθεσία θεατρικών διαλόγων με ηθοποιούς μαθητές, όσο και την παρακολούθηση σχετικών επιλεγμένων αποσπασμάτων, κατάλληλων για τον σκοπό αυτό από κινηματογραφικά έργα ή ηχογραφημένα αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα. Συγκεκριμένα το μάθημα στο οποίο θα εφαρμόσουμε ως προς την μελέτη μας την καινοτομία, αφορά το Β΄ Μέρος του διδακτικού εγχειριδίου, το οποίο καταπιάνεται με την σχέση ατόμου και πολιτείας και ειδικά το 8ο κεφάλαιο με τίτλο «Τα πολιτεύματα και το Σύνταγμα»[5].

Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε την συγκεκριμένη ιδέα ως εφαρμογή στο συγκεκριμένο μάθημα και θέμα, είναι η ανάγκη, μέσα στο χάος της πληροφορίας και της παραπληροφόρησης να μπορέσουμε να δώσουμε στους μαθητές στοιχεία της διαφορετικότητας τα οποία υπάρχουν στα διάφορα πολιτεύματα. Στην σημερινή εποχή της πολυπολιτισμικότητας, είναι επιτακτική ανάγκη η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης ως προς τα πολιτεύματα και των κινδύνων τα οποία ελλοχεύουν με βάση τις προσωπικές επιλογές εκάστου, την ανοχή ή την μη ανοχή απέναντι σε διάφορα φαινόμενα, καθώς και το πρόβλημα της διαχείρισης καταστάσεων, όταν η συγκυρία φέρει τον ένα ως προς τον άλλο σε θέση ιστορικής υπεροχής. Το μάθημα είναι πολύ σημαντικό, ωστόσο δεν αποτελεί ένα κύριο μάθημα ως προς την κατεύθυνση σε κάποια προτιμητέα πανεπιστημιακή σχολή. Έτσι θα πρέπει να δρομολογηθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, ώστε να επιτευχθεί η ενεργοποίηση των μαθητών, ώστε οι εμπειρίες που έχουν ήδη οι μαθητές, όπως η συμμετοχικότητα, οι τεχνολογικές εμπειρίες τους, η αλληλεπίδραση και η βιωματική οικοδόμηση αξιών, να φέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, παρότι πολλοί μαθητές θεωρούν το μάθημα δευτερεύον ως προς το μέλλον τους[6]. Πρέπει να τονίσουμε, πως η κακή πολιτική και πολιτειακή γνώση, οδηγούν σε μια σειρά από προβληματικές συμπεριφορές, που κάνουν τους ανθρώπους είτε να αποστασιοποιούνται, είτε εύκολα να χειραγωγούνται. Αυτό σταδιακά δημιουργεί αποπροσανατολισμούς από ουσιαστικούς μαθητικούς, φοιτητικούς και κοινωνικούς στόχους, δημιουργεί αδιαφορία ως προς την πολιτεία και τον άλλο, αλλά κάνει συγκεκριμένους

[4] «ΟΛΜΕ κατά χορηγιών και υπέρ... αγώνων για εξοπλισμό στα σχολεία», φ. 12-10-2018. Διαθέσιμο και στο http://www.kathimerini.gr/989435 (Ημ. ανάκτησης: Δευτέρα 21-01-2019).
[5] Στ. Σωτηρίου, Στ. Κορδονούρη, και Αικ. Ζαφρανίδου (2016), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου* (Αθήνα: ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ), 66-75.
[6] Γ. Σ. Φλούρης (2010), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 50 και 118-121.

χαρακτήρες περισσότερο ευάλωτους σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός. Πέρα από τα κοινωνικά και αξιακά προβλήματα, οι διχασμένες κοινωνίες αποτελούν ταραγμένες κοινωνίες, οι οποίες χάνουν αναμφίβολα πολλά χρήματα και κονδύλια σε πράγματα τα οποία δεν είναι γόνιμα αλλά αναγκαία κακά, όπως οι εξοπλισμοί, για αντιμετώπιση φαινομένων παραβατικότητας και γενικά υποστήριξης επιχειρήσεων ασφαλείας. Κονδύλια τα οποία αφαιρούνται από κρίσιμους τομείς, προς αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Οι μορφές των πολιτευμάτων και ειδικά η διάκριση της δημοκρατίας από την μοναρχία θα γίνει χρησιμοποιώντας ως μέσο το θέατρο[7]. Έτσι δύο μαθητές της τάξης θα παίξουν ένα ολιγόλεπτο διάλογο από την τραγωδία του Ευριπίδη «Ικέτιδες»[8]. Στον διάλογο αυτό κανονικά μετέχουν ο κήρυκας του τυράννου των Θηβών Κρέοντα, ο οποίος μεταφέρει μήνυμα και αναζητεί τον τύραννο. Συναντά το Θησέα, ο οποίος στην παράδοση των Αθηνών είναι ο πρώτος ο οποίος παραχώρησε στην πόλη των Αθηνών μια μορφή δημοκρατίας. Μέσα από αυτόν το διάλογο, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των μοναρχικών καθεστώτων, με το δημοκρατικό πολίτευμα, τα οποία οι μαθητές αφού παρακολουθήσουν το θεατρικό δρώμενο, θα πρέπει να εντοπίσουν και να καταγράψουν. Παρότι οι μορφές του Ευριπίδη σε αυτόν τον διάλογο είναι άνδρες, προτείνεται τον ένα ρόλο να τον ερμηνεύσει μαθήτρια, ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση των φύλων της τάξης (προτείνεται να λάβει μαθήτρια τον ρόλο του Θησέα).

Μια άλλη διάσταση, η διαχείριση της υπεροχής έναντι του άλλου, όταν η ιστορική συγκυρία φέρει την μία παράταξη νικήτρια και την άλλη ηττημένη, μπορεί να αναδειχθεί με την χρήση της εικόνας. Έτσι οι μαθητές – μαθήτριες της τάξης, μπορούν να παρακολουθήσουν τον διάλογο μεταξύ Μ. Κατράκη και Δ. Παπαγιαννόπουλου, στο εξαιρετικό φιλμ «Ταξίδι στα Κύθηρα» του Θ. Αγγελόπουλου[9]. Μια άλλη ωραία ταινία, η οποία μπορεί να δράσει εποικοδομητικά, είναι ένα απόσπασμα από την ταινία «Η ζωή είναι ωραία», όπου ο πρωταγωνιστής Ρομπέρτο Μπενίνι, επισκέπτεται μεταμφιεσμένος ως επιθεωρητής μια σχολική τάξη στην Ιταλία του Μουσολίνι. Εκεί επιθεωρώντας αποδομεί και γελοιοποιεί τον φασισμό, την ώρα όπου περιμένουνε όντως επιθεώρηση από άνθρωπο του καθεστώτος[10]. Εναλλακτικά ως προς το θέμα των πολιτικών διώξεων, αλλά και της καθεστωτικής κατάσχεσης περιουσιών, ιδιαίτερα κατάλληλο είναι ένα απόσπασμα από την ταινία του Θ. Αγγελόπουλου «Το βλέμμα του Οδυσσέα». Σε ένα τυπικό αρχοντικό σπίτι της Ρουμανίας όπου άκμαζε η ελληνική κοινότητα, οι παρόντες γιορτάζουν τον ερχομό του νέου έτους (1945). Στην ίδια σκηνή τα έτη διαδέχονται το ίδιο τραγούδι «Πάει ο παλιός ο χρόνος», αλλά σταδιακά από το πλάνο ενώ οι

[7] Στ. Σωτηρίου, Στ. Κορδονούρη, και Αικ. Ζαφρανίδου (2016), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου* (Αθήνα: ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ), 66-68.
[8] Ευριπίδης, *Ικέτιδες*, 399-455
[9] Ο συγκεκριμένος διάλογος είναι διαθέσιμος στο https://www.youtube.com/watch?v=XUj1uV2blr0 (Ημ. ανάκτησης Δευτέρα 21 Ιανουαρίου 2019).
[10] Το συγκεκριμένος απόσπασμα είναι διαθέσιμο στο https://www.youtube.com/watch?v=cGSnuG-plUk (Ημ. ανάκτησης Δευτέρα 21 Ιανουαρίου 2019).

χρονιές διαδέχονται η μία την άλλη, καθεστωτικοί συλλαμβάνουν καλεσμένους και κατάσχουν περιουσιακά στοιχεία[11].

Από πλευράς λογοτεχνίας, προτείνεται η σκηνοθεσία μικρών αποσπασμάτων από έργα τα οποία τονίζουν την χειραγώγηση του τρόπου ζωής με βάση κριτήρια τα οποία δε διέπονται από την ισονομία, αλλά τη μοναρχία και τις κοινωνικές τάξεις, αλλά και τις επιπτώσεις τις οποίες έχει το «δίκαιο» του ισχυρού παρά τον νόμο. Για το πρώτο προτείνουμε τον διάλογο του πρίγκηπα Μίσκιν με τον στρατηγό, από το «Ο Ηλίθιος» του Φ. Ντοστογιέφσκι[12] και για το δεύτερο, την τέλεση του παράνομο δεύτερου Γάμου από το «Ο Γάμος του Καραχμέτη» του Α. Παπαδιαμάντη[13].

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την μεθοδολογία αυτή αναμένεται τα μέλη της μαθητικής τάξης να έχουν προσεγγίσει ικανοποιητικά και κριτικά βασικές πολιτικές και πολιτειακές έννοιες όπως «Πολίτευμα», «Μορφές πολιτευμάτων», «Δημοκρατία», «συμμετοχικότητα», «πολίτης» και «ιδιώτης», «ανθρώπινα δικαιώματα», «ανθρώπινες αξίες», «τύραννος «χώρα», «πόλη», «εκλογές», «ορισμένος και συγκεκριμένος χρόνος κυβέρνησης», «πηγή εξουσίας και νομοθεσίας», «ισονομία», «ισόβια διακυβέρνηση», «ανατροπή ηγεσίας», «δικτατορία», «κληρονομική διαδοχή ηγεσίας», «απολυταρχία», «οχλοκρατία», «χειραγώγηση», «προπαγάνδα», «κριτική εξέταση», «διάκριση αλήθειας από τις διαδόσεις», «έλεγχος εξουσίας», «παράνομες διώξεις», «προστασία του πολίτη». Τα παιδιά μιας τάξης πρέπει να καλλιεργήσουν στο χαρακτήρα τους μια δημοκρατική παιδεία, ανοχή στη διαφορετικότητα αλλά και να θέσουν όρια ανοχής. Πρέπει, επίσης, να μάθουν να διαφωνούν πολιτισμένα και επεξεργάζονται κριτικά, ενημερωμένα όχι μονόπλευρα. Τέλος θα πρέπει η αλληλεπίδραση με την χρήση των τεχνών να τους δώσει κίνητρα για ανάπτυξη συμμετοχικότητας και όχι αποστασιοποίησης, αδιαφορίας ή φόβου.

Κριτήρια επιτυχίας

Κριτήρια επιτυχίας θα είναι πρωτίστως η αποτελεσματικότητα ως προς συμμετοχή στην μαθητική κοινότητα. Τα παιδιά θα κληθούν εθελοντικά να συμμετέχουν στα θεατρικά αποσπάσματα, αλλά και να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους. Η χρήση ενός καλά σχεδιασμένου σύντομου ερωτηματολογίου ή η δυνατότητα να γράψουν ελεύθερα της εντυπώσεις τους από το μάθημα, ενδείκνυται. Η διάθεση επίσης χρόνου λίγων λεπτών ώστε να συζητήσουν σχετικά οι μαθητές μεταξύ τους, με το διπλανό μαθητή τους ή σε επίπεδο τάξης, λειτουργεί αποδοτικά ως προς την αξιολόγηση της επιτυχίας, αλλά και του κλίματος και συνοχής της τάξης.

[11] Το συγκεκριμένος απόσπασμα είναι διαθέσιμο στο https://www.youtube.com/watch?v=QnW48OQm7b4 (Ημ. ανάκτησης Δευτέρα 21 Ιανουαρίου 2019).
[12] F. Dostoevsky (2014), *Ο Ηλίθιος*. Μετάφρ. Α. Αλεξάνδρου (Αθήνα: Γκοβόστης), 13-18.
[13] Α. Παπαδιαμάντης, «Ο Γάμος του Καραχμέτη» (2005). Στο Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος (Επ.), *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης. Άπαντα*, τ. Δ΄ (Αθήνα: Δόμος), 502-505.

Βήματα υλοποίησης

Βασικά βήματα που πρέπει να υλοποιηθούν ώστε να εφαρμοσθεί η καινοτομία, είναι η οργάνωση και η διάθεση χώρων ώστε να μπορούν να γίνουν στοιχειώδεις πρόβες, η ύπαρξη εξοπλισμού στην μαθητική αίθουσα όπως προτζέκτορας ή διαδραστικός πίνακας καθώς και σύνδεση διαδικτύου. Βεβαίως ιδανικό θα ήταν να υπάρχει ένας διαδραστικός πίνακας, ώστε μέσω διαδικτύου να οργανωθεί καλύτερα και πιο γρήγορα το όλο εγχείρημα και δεδομένου ότι με την κύρια καινοτομία η οποία είναι το θέατρο, δεν κυριαρχείται το εγχείρημα από την τεχνολογία, με αποτέλεσμα σημαντικές επιπτώσεις στην σκέψη και την μνήμη[14].

Οι εμπλεκόμενοι στο project

Δεδομένου ότι ζητούμενο στο μάθημα είναι η αυτενέργεια και η αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς και η πρόσκληση σε συμμετοχικότητα, διδάσκοντας τα πολιτεύματα, είναι αυτονόητο πως θα πρέπει να αναζητηθεί η εθελοντική προσφορά για συμμετοχή των μαθητών. Έτσι η τάξη θα χωριστεί σε δύο κατηγοριοποιήσεις. Αυτοί οι οποίοι θα δηλώσουν ενδιαφέρον για να διεκδικήσουν τους ρόλους, θα οργανώσουν χρόνο για πρόβες και θα αποφασίσουν μεταξύ τους για το ποιος τελικά θα πάρει το ρόλο. Έτσι θα υπάρχει και μια έμπρακτη δημοκρατική διαδικασία. Οι υπόλοιποι που δεν θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον για να παίξουν, θα εργασθούν πάνω στην μελέτη των κινηματογραφικών και λογοτεχνικών αποσπασμάτων. Αφού μελετήσουν τα αποσπάσματα και ενδεχομένως προτείνουν και δικά τους καλλιτεχνικά παραδείγματα, θα επιλέξουν μεταξύ τους το τι θα επιλεγεί και τον τρόπο που θα προβληθεί. Για παράδειγμα τα λογοτεχνικά κείμενα θα μπορούσαν να παιχτούν θεατρικά ή να τα αφηγηθούν μαθητές στην τάξη. Οι παραπάνω διαδικασίες νομίζω μπορούν να οικοδομήσουν μια συμμετοχική διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, προς όφελος της διαδραστικότητας, που σε συνδυασμό με την χρήση των τεχνών και της τεχνολογίας μόνο θετικά οφέλη μπορεί να κομίσει[15].

Απαιτήσεις, παροχή απαιτούμενων γνώσεων, διαχείριση

Η καινοτομία δεν απαιτεί μεγάλες επαγγελματικές ή τεχνικές γνώσεις, ούτε υπέρμετρη χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού. Ειδικά όταν υπάρχει εκπαιδευτικός με ειδίκευση στα καλλιτεχνικά και το θέατρο, μπορεί να παρέχει τις απαραίτητες συμβουλές και καθοδηγήσεις του ως προς το κομμάτι της θεατρικής παρουσίασης. Σημασία έχει κυρίως η

[14] Ι. Καζάζης (2014), «Καινοτομία στην εκπαίδευση: εξισώνοντας την παράδοση με την πρόοδο», στο Σ. Σ. Ανθοπούλου (2013), *Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Λαμπράκη), 37.

[15] Σ. Σ. Ανθοπούλου (2013), *Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Λαμπράκη), 53.

διαδραστικότητα σε συνδυασμό με την πολιτική και πολιτειακή επίγνωση και την συμμετοχικότητα σε δημοκρατικές διαδικασίες. Μάλιστα η συμμετοχικότητα έναντι του ανταγωνισμού είναι και βασικό χαρακτηριστικό του φιλανδικού μοντέλου[16]. Μην λησμονούμε, πως το θέατρο ανεξάρτητα αν υιοθετήθηκε και από βασιλικά κράτη όπως η Μακεδονία, ήταν ένας καρπός της δημοκρατικής Αθήνας. Η χρήση του προτζέκτορα ή του διαδραστικού πίνακα, απαιτεί βασικές γνώσεις υπολογιστή που πολλά παιδιά της Γ΄ Γυμνασίου διαθέτουν. Η γνώση επίσης της δημιουργίας φύλων PowerPoint ώστε να σχεδιαστεί μια σχετική παρουσίαση, είναι καλοδεχούμενη. Όπως γίνεται αντιληπτό δεν απαιτούνται ιδιαίτερες επαγγελματικές γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός από την μεριά του, μόνος του ή σε συνεργασία με συνάδελφο με σχετικές ειδικότητες μπορεί να δώσει στους μαθητές όλα τα απαραίτητα εφόδια που χρειάζονται για το εγχείρημα. Ωστόσο ως καινοτομία θα πρέπει να αξιολογηθεί η επίδρασή της στους μαθητές με ενδεδειγμένες παιδαγωγικές μεθόδους και εφόσον τα αποτελέσματα είναι θετικά, θα πρέπει να γίνει μια παρουσίαση σε κάποιο συνέδριο ή και να δημοσιευθεί ένα επιστημονικό άρθρο. Με τον τρόπο αυτό, αλλά και με κάποια δημοσίευση προσβάσιμη στο διαδίκτυο, τα πιθανά οφέλη μπορούν να δημοσιοποιηθούν για περαιτέρω αξιοποίηση. Πρέπει βέβαια εδώ να τονίσουμε πως η σχεδίαση θα πρέπει να είναι ακριβής και σε επίπεδο χρονοδιαγράμματος. Δεν είναι απαραίτητο η όλη προσπάθεια να εξαντληθεί ασφυκτικά σε ένα μάθημα. Ωστόσο τα θεατρικά αποσπάσματα θα πρέπει να είναι χρονομετρημένα, ώστε να εντάσσονται αναλογικά και αρμονικά στην γνωστή διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, όπου αποτελούν μέρος και όχι το όλον της μαθησιακής διαδικασίας. Βούλησή μας δεν είναι να παρουσιάσουμε θέατρο, αλλά να χρησιμοποιήσουμε το θέατρο για την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, ενεργοποιώντας τους μαθητές σε ένα μάθημα πολύ σημαντικό, άλλα όχι κύριο για την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο. Η επίτευξη της μη αδιαφορίας και τουναντίον της συμμετοχής και συνεργασίας είναι ένα μεγάλο στοίχημα σε αυτήν την καινοτομία.

Εξασφάλιση χρηματοδότησης και βιωσιμότητας

Η καινοτομία μας όπως προαναφέραμε δεν στηρίζεται σε περίπλοκες τεχνικές λύσεις. Στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί μέσα, όμως σε καμία περίπτωση αυτά δεν έχουν τον κυρίαρχο ρόλο αλλά συνεπικουρούν. Από πλευράς μέσων εναπόκειται στο εάν το σχολείο όπου θα θελήσουμε να εφαρμόσουμε την καινοτομία, διαθέτει τα τεχνικά μέσα. Στην περίπτωση που αυτό δεν ισχύει, η λύση μπορεί να βρεθεί με αναζήτηση χορηγών. Όπως και να έχει όμως, το κύριο μέσο διάδρασης το οποίο χρησιμοποιείται είναι η θεατρική συμμετοχή, πράγμα που στην χειρότερη των περιπτώσεων μπορεί και να λειτουργήσει, χωρίς καν την χρήση της τεχνολογίας. Στην Ελλάδα παρά την κρίση, από το 2% των σχολικών μονάδων οι οποίες διέθεταν συσκευές διάδρασης,

[16] Σ. Σ. Ανθοπούλου (2013), *Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Λαμπράκη), 29.

το ποσοστό αυτό έχει υπερδεκαπλασιαστεί αφού υπολογίστηκε στο 25% για το έτος 2015[17].

Αντιμετώπιση αποσταθεροποιητικών παραγόντων

Η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη προβληματική στο όλο project μάλλον θα πρέπει να είναι η διαχείριση του χρόνου. Οι μαθητές που θα διεκδικήσουν ρόλο θα είναι και αυτοί που μεταξύ τους θα αποφασίσουν ποιος θα πάρει το ρόλο, όπως και οι άλλοι μαθητές θα αποφασίσουν το ποια κινηματογραφικά και λογοτεχνικά αποσπάσματα θα ενταχθούν και με ποιον τρόπο. Από πλευράς τεχνικής, καλό θα είναι η αίθουσα που θα υλοποιηθεί το εγχείρημα, να είναι εξοπλισμένη τόσο με προτζέκτορα όσο και με διαδραστικό πίνακα, ώστε σε περίπτωση μη διαθεσιμότητας της μιας συσκευής να υπάρχει εναλλακτική.

Μια άλλη περίπτωση είναι να διεκδικήσει δυσανάλογα μεγάλος αριθμός μελών της τάξης ένα ρόλο. Αυτό θα αποβεί εις βάρος αυτών οι οποίοι θα ασχοληθούν με τα κινηματογραφικά και λογοτεχνικά αποσπάσματα. Σε αυτήν την περίπτωση, μέρος των μαθητών που διάλεξαν το θεατρικό τμήμα, θα επανατοποθετηθούν στις ομάδες που πρέπει να ασχοληθούν με τη κινηματογραφική και λογοτεχνική εργασία. Ενδεχομένως η επεξεργασία διαφορετικών πολιτικών μοναρχικών πολιτευμάτων, μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις μεταξύ μαθητών προερχομένων από διαφορετικές οικογενειακές πολιτικές προσλαμβάνουσες. Όμως η διδασκαλία αξιών στα διάφορα πολιτεύματα, επικεντρώνουν στα αποτελέσματά τους και όχι στην άμεση κριτική της ιδεολογίας τους. Οι πράξεις αυτές, δοσμένες μέσα από την καλλιτεχνία, πιστεύουμε πως θα επενεργήσει γόνιμα στους μαθητές, παρά θα τους ενεργοποιήσει προαποφασισμένες πολιτικές αντιδράσεις, με βάση το τι πιστεύει εκ των προτέρων πολιτικά ο καθένας ή το οικογενειακό του περιβάλλον. Σε αυτό θα συμβάλουν και οι δημοκρατικές διαδικασίες επιλογής, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να συμμετάσχουν συναποφασίζοντας, σε ένα εγχείρημα το οποίο τονίζει την βιωματική προσέγγιση[18].

Αντικείμενα αξιολόγησης

Τα αντικείμενα της αξιολόγησης σε αυτήν τη διαδικασία την οποία επιλέξαμε, συναρτώνται από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία έχουμε προαναφέρει. Δεδομένου ότι ζητούμενο είναι όχι η παράδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό με μορφή διάλεξης, αλλά η δραστηριοποίηση των μαθητών ώστε να διδαχθούν μορφές πολιτευμάτων μέσα από παράθεση αποσπασμάτων τέχνης, τρία πιστεύουμε πως είναι τα βασικά αντικείμενα τα οποία πρέπει να αξιολογηθούν. Το πρώτο είναι η απόκτηση γνώσεων

[17] Σ. Σ. Ανθοπούλου (2013), *Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Λαμπράκη), 53-54.

[18] Σ. Σ. Ανθοπούλου (2013), *Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Λαμπράκη), 61.

με συμμετοχικό τρόπο: η γνώση αυτών των πολιτευμάτων με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους στοιχεία, πραγματοποιείται μέσα από καλλιτεχνικά αποσπάσματα τα οποία λειτουργούν ως πηγές, από τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να εξάγουν τα σχετικά στοιχεία. Το δεύτερο είναι ο βαθμός δραστηριοποίησης των μαθητών σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση παραδοσιακής μάθησης. Το τρίτο είναι η αξιολόγηση από τους μαθητές της χρήσης καλλιτεχνικών αποσπασμάτων και κυρίως του θεάτρου, στην μαθησιακή διαδικασία.

Στην πραγματικότητα ο ίδιος ο μαθητής αυτοαξιολογεί: αυτοαξιολογεί τα πολιτεύματα ακούγοντας ηθοποιούς και γενικά κινηματογραφικούς και μυθιστορηματικούς ήρωες είτε να παραθέτουν επιχειρήματα, είτε να αποτελούν πρότυπο προς μίμηση ή αποφυγή για τις πράξεις του στις οποίες προχωρά κατά την αφήγηση. Αντί ο καθηγητής να εξάρει την δημοκρατία και να καταδικάσει την μοναρχία, αφήνει τον μαθητή να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις των δεδομένων. Ο καθηγητής προβλέπεται να παρέχει ένα φύλλο εργασίας ή και ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές, ώστε να καταγράψουν τα δικά τους συμπεράσματα για τις μορφές των πολιτευμάτων. Ο μαθητής επίσης επιλέγοντας δημοκρατικά τους ηθοποιούς που θα ενσαρκώσουν τα θεατρικά δρώμενα, βιώνει την ανάδειξη, η οποία περιλαμβάνει επιλογές αλλά και απορρίψεις μαθητών, ως προς την διανομή και αποκτά ένα αίσθημα ευθύνης. Τέλος ο μαθητής θα πρέπει να αυτοαξιολογήσει την όλη καινοτόμα διαδικασία και την αλληλεπίδραση που του άσκησε. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε σε ένα πλαίσιο ατομικού φακέλου εργασιών, είτε σε συνεργασία με έναν συμμαθητή του, οπότε μπορούμε να έχουμε τόσο την κοινή ζύμωση και σύμπραξη, όσο και το διάλογο, σε ένα σύντομο πάντα χρονικό διάστημα. Εδώ εναπόκειται και η προβληματική ώστε οι διαδικασίες αξιολόγησης να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκτελούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Μετά την παρουσίαση κάθε δρώμενου, η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης, δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Με αυτόν τον τρόπο η όλη διαδικασία εκτελείται γόνιμα και μέσα στα όρια του μαθήματος όπως αυτό ορίζεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην συγκεκριμένη περίπτωση στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου.

Συμπεράσματα

Η καινοτομία στην εκπαίδευση έχει να αντιπαλέψει την κυριαρχία της ψηφιακής εικόνας εις βάρος των ρυθμών με τους οποίους λειτουργεί ο ανθρώπινος οργανισμός. Έτσι αναζητείται μια χρυσή τομή ανάμεσα στην υιοθέτηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την σύγχρονη τάση η οποία θέλει τον εκπαιδευτικό να μην επιχειρεί να διδάξει τα παιδιά με ένα τρόπο παθητικό ως προς αυτά, αλλά να ενεργοποιήσει την αυτενέργειά τους παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα. Στην περίπτωσή μας προτιμήθηκε σε τόσο δύσκολους οικονομικούς καιρούς οι οποίοι επιφέρουν παρενέργειες πολιτικής αποδόμησης αξιών, η εισαγωγή του θεάτρου ως καινοτομία στην διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου. Τραγωδοί όπως ο Ευριπίδης, σκηνοθέτες όπως ο Θ. Αγγελόπουλος, ηθοποιοί όπως ο Μ. Κατράκης, ο Δ. Παπαγιαννόπουλος και ο Ρομπέρτο Μπενίνι και συγγραφείς όπως ο Α. Παπαδιαμάντης

και ο Φ. Ντοστογιέφσκι, σκιαγραφούν και εμβαθύνουν μέσα από το έργο τους στην έννοια της δημοκρατίας και της μοναρχίας, στην πράξη της δημοκρατικής και αξιοπρεπούς ή μη συμπεριφοράς, στην ίδια την αλλαγή την οποία είναι ικανή μια πρόσκαιρη εξουσία να επιφέρει στον άνθρωπο. Ο μαθητής μαθαίνει μια τόσο ουσιαστική για την ζωή του διδασκαλία, παρακάμπτοντας την υποβαθμισμένη αξία μαθημάτων που δεν θεωρούνται κύρια για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και αναλαμβάνει αυτός μια μορφή ευθύνης ώστε να αξιολογήσει ο ίδιος τις μορφές των πολιτευμάτων και τις πράξεις των ανθρώπων, με ένα βιωματικό τρόπο ο οποίος τον βοηθά να αυτενεργήσει, χωρίς να καταλήγει στην υπερβολική χρήση ψηφιακών μέσων.

Βιβλιογραφία

Anthopoulou, S.-S. (2013) *Episkopisi tou Synedriou kai Apotimisi tis Symvolis tou sto Dialogo gia tin Kainotomia stin Elliniki Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis I-drymatos Lampraki.

Flouris, G. S. (2010). *Analytika Programmata gia mia nea epochi stin ekpaidefsi.* Athina: Ekdoseis Grigori.

Gounaris S. & Karantinou, K. (2014). *Marketingk Ypiresion*. Athina: Ekdoseis Rosili.

Hollanders, Hugo kai Es-Sadki, Nordine. *European Innovation Scoreboard 2017*.

«OLME kata chorigion kai yper... agonon gia exoplismo sta scholeia», I KA-THIMERINI, f. 12-10-2018. Diathesimo kai sto http://www.kathimerini.gr/989435 (Im. anaktisis: Deftera 21-01-2019).

Papadiamantis, Al. (2005). «O Gamos tou Karachmeti». Sto Triantafyllopoulos, Nikolaos, D. (Ep.), *Alexandros Papadiamantis. Ἅπαντα*, t. D΄. Athina: Domos: 493-507.

Linden, Rachel (epim.) (2016). *Innovating education and educating for innovation. The power of digital technologies and skills.* Seira Educational Research and Innovation. OECD. Sto https://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document. (Im. anaktisis: Deftera 25 Apriliou 2022).

Ntostogiefski, F. (2014). *O Ilithios.* Metafr. Alexandrou, Aris. Athina: Gkovostis.

Sachini E., Chrysomallidis Ch., Karampekios N., Malliou N. (2016). Erevna, Ekpaidefsi, Kainotomia. Diastaseis tou Trigonou tis Gnosis stin Ellada. Athina: Ethniko Kentro Tekmiriosis. Diathesimo sto https://metrics.ekt.gr/sites/metrics-ekt/files/ekdoseis-pdf/2019/EKT_KnowledgeTriangle_el.pdf (Im. anaktisis: Triti 26 Apriliou 2022).

Sotiriou, St., Kordonouri, St. kai Zafranidou Aik. (2016*). Koinoniki kai Politi-ki Agogi G΄ Gymnasiou*. Athina: Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «DIOFANTOS».

Ypereidis, *Yper Efxenippou eisangelias apologia pros Polyefkton*.

Η συμβολή της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Σακελλάρη Ναταλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Δρ. Διδακτικής Ξένων Γλωσσών
Βαρσαμίδου Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Δρ. Παιδαγωγικής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει τη συμβολή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, καθώς και στην προετοιμασία για τη λήψη του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και η γνώση ξένων γλωσσών αποτελούν βασικά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα για τους νέους των σύγχρονων κοινωνιών, κρίνεται αναγκαίος ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο παρόν άρθρο γίνονται, σε πρώτο χρόνο, οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της ανεστραμμένης τάξης και τις προδιαγραφές των εξετάσεων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του εν λόγω σεναρίου, καθώς και η συμβολή του στη βελτίωση της διδασκαλίας-εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανεστραμμένη τάξη, υβριδική διδασκαλία, νέες τεχνολογίες, διδακτικό σενάριο, γαλλική γλώσσα

Contributions of flipped classroom method to the teaching-learning process of French as a foreign language

Sakellari Natalia, Teacher of French, PhD Foreign language teaching
Varsamidou Athena, Teacher of French, PhD Pedagogy

Abstract

The present article underlines the importance of flipped classroom method to the foreign language teaching-learning process as well as to the preparation for the Greek State's Certificate Language Proficiency exams (KPG). According to the European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, European education policies have to pay special attention so as to help young people develop new essential skills such as the multilingual and the digital competences. In this context, for the needs of the present research an educational scenario was designed and implemented for pilot testing based on the principles of the flipped classroom method and the specifications of the KPG. The main purpose of the research was to examine the role of this instructional strategy in the French as a foreign language teaching-learning process and its contribution to the quality language learning.

Key-Words: flipped classroom, hybrid teaching, new technologies, educational scenario, French language

Εισαγωγή

Οι ολοένα μεταβαλλόμενες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες του περιβάλλοντος επηρεάζουν άμεσα τις νέες κοινωνίες μάθησης, σημαντικό χαρακτηριστικό των οποίων καθίσταται η βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους καταστήσουν ανταγωνιστικούς στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο προωθείται η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και συνολικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν δημοσιοποιηθεί διακηρύξεις και αναφορές που περιέχουν έναν αριθμό δεικτών ποιότητας, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται η γνώση ξένων γλωσσών και η ψηφιακή ικανότητα των νέων.

Στην Ελλάδα, όπως και σε όλες τις σύγχρονες ευρωπαϊκές χώρες, η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) βρίσκεται σε μια πορεία συνεχούς ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ολοένα και πιο συχνή ένταξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσω Η/Υ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και προώθηση της υβριδικής διδασκαλία που συνίσταται στην εναλλαγή της σύγχρονης και της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει τη δυνατότητα να παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις συνδυάζοντας αποτελεσματικά τις διδακτικές μεθόδους με τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία.

Σε αυτό το πλαίσιο, προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται τη νέα γνώση μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, ενώ, δίνεται έμφαση στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση και αποφεύγεται η υιοθέτηση της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Σκοπός της μελέτης-Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η συμβολή της εφαρμογής των αρχών της ανεστραμμένης τάξης στη βελτίωση της διδασκαλίας-εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο. Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται ως εξής:

- Η εφαρμογή των αρχών της ανεστραμμένης τάξης συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Η εφαρμογή διδακτικού σεναρίου βασισμένου στις αρχές της ανεστραμμένης τάξης συμβάλλει στην προετοιμασία για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού γλωσσομάθειας.

Ανεστραμμένη τάξη

Μία σύγχρονη προσέγγιση που συνδυάζει τα ανωτέρω από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά είναι η προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί τα τελευταία χρόνια μία δημοφιλή εκπαιδευτική παρέμβαση που ολοένα και περισσότερο αξιοποιείται στο σχολείο. Σύμφωνα με το Flipped Learning Network, «η συγκεκριμένη τεχνική μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος (όπου στη συμβατική τάξη γίνεται συνήθως μονόλογος) έξω από το φυσικό χώρο της αίθουσας διδασκαλίας (κυρίως μέσω του βίντεο, αλλά και με πολλά άλλα μέσα), προκειμένου ο διδακτικός χρόνος στην τάξη να αφιερωθεί σε περισσότερες αλληλεπιδραστικού τύπου δραστηριότητες, όπου οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά με το διδακτικό περιεχόμενο» (Μουζάκης, Δανοχρήστου & Κουτρομάνος, 2021:5).

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης περιγράφεται με το τρίπτυχο α) «πριν-εκτός την τάξη» (pre-class/hors-classe), β) «μέσα στην τάξη» (in-class/en classe) και γ) «μετά την τάξη» (post-class/après-classe).

- **Πριν την τάξη (pre-class/hors-classe):** Οι εκπαιδευτικοί αναρτούν το διαθέσιμο υλικό στη συνεργατική πλατφόρμα ή αποθετήριο της τάξης και καλούν τους/τις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με το υλικό, να αναζητήσουν επιπλέον πηγές, να το εμπλουτίσουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να στοχαστούν κριτικά επί του περιεχομένου.
- **Μέσα στην τάξη (in-class/en-classe):** Στη δια ζώσης συνάντηση, ο διδακτικός χρόνος αφιερώνεται στην επίλυση προβλημάτων, σε ομαδικές συζητήσεις ή εργασίες/δραστηριότητες επί του θέματος. Ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει, επεξηγεί, δίνει εναύσματα για σκέψη και διάλογο.
- **Μετά την τάξη (post-class/après-classe):** Οι μαθητές/τριες ασχολούνται περαιτέρω με το υλικό, το εμπλουτίζουν και κυρίως αναζητούν τρόπους συσχετισμού του με την πραγματική ζωή, αναπτύσσοντας, πλέον, μεταγνωστικές δεξιότητες.

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, προωθεί την ενεργητική βιωματική μάθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, καθιστά επιπλέον τους/τις μαθητές/τριες υπεύθυνους/ες για τη μάθησή τους. Η ανεστραμμένη τάξη συνδυάζει την εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) διδασκαλία με τη δια ζώσης και αποτελεί ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας. Συχνά, απαιτεί περισσότερο χρόνο από τους/τις εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία του υλικού, από την άλλη όμως επιτυγχάνεται η καλύτερη διαχείριση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για επίλυση αποριών και ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες (Bergmann, 2015˙Dufour 2014˙Nizet & Meyer 2016˙ Devauchelle 2019).

Η ανεστραμμένη τάξη βασίζεται στους τέσσερις πυλώνες της που αντιστοιχούν στα τέσσερα γράμματα της αγγλικής λέξης FLIP (Flipped Learning Network, 2014). Ο κάθε πυλώνας παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του μοντέλου, τα οποία είναι τα εξής:

1) *Ευέλικτο περιβάλλον (Flexible Environment).* Ο πρώτος πυλώνας της αναστραμμένης τάξης αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά προσαρμόζουν το μάθημά τους με σκοπό να υποστηρίξουν είτε την ομαδική εργασία είτε και τη μεμονωμένη μελέτη.
2) *Μαθησιακή κουλτούρα (Learning Culture).* Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρει ότι σε ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ο/η εκπαιδευτικός είναι η πρωταρχική πηγή πληροφόρησης σε αντίθεση με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης που ακολουθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση. Όπου ο διδακτικός χρόνος εντός της τάξης χρησιμοποιείται για εμβάθυνση, για μαθησιακές ευκαιρίες και για ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό
της μάθησής τους.
3) *Στοχευόμενο περιεχόμενο (Intentional Content).* Ο τρίτος πυλώνας της ανεστραμμένης τάξης τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχώς σκέφτονται πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλυτέρα τις έννοιες και γενικότερα το μάθημα.
4) *Επαγγελματίας εκπαιδευτικός (Professional Educator):* Ο τέταρτος πυλώνας υποστηρίζει πόσο σημαντικός και πόσο πιο απαιτητικός είναι ο ρόλος του επαγγελματία εκπαιδευτικού σε μια ανεστραμμένη τάξη (Επιμορφωτικό Υλικό Β2-Συστάδα Ξένων Γλωσσών)

Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας

Το Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) έχει θεσμοθετηθεί με τον Ν. 2740/99 (ΦΕΚ186-Α) και απευθύνεται σε άτομα που ομιλούν την ελληνική γλώσσα και επιθυμούν να πιστοποιήσουν τη γλωσσομάθειά τους σε μία από τις κάτωθι γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά και τουρκικά. Το σύστημα αξιολόγησης του ΚΠΓ υιοθετεί τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ), καθώς και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι περιγραφικοί του δείκτες αντιστοιχούν πλήρως με του δείκτες γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ).

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΠΓ αντιστοιχούν στην εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης: Α(Α1/Α2), Β(Β1/Β2) και Γ(Γ1/Γ2). Το εκάστοτε τεστ ΚΠΓ είναι διαβαθμισμένο. Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των ερωτημάτων κάθε ενιαίου διαβαθμισμένου τεστ δύναται να οδηγήσει στη λήψη 200 μονάδων εκ των οποίων οι μισές λαμβάνονται από ερωτήματα χαμηλότερου επιπέδου δυσκολίας (Α1 ή Β1 ή Γ1), ενώ οι υπόλοιπες από ερωτήματα του υψηλότερου επιπέδου δυσκολίας (Α2 ή Β2 ή Γ2). Το επίπεδο γλωσσομάθειας του εκάστοτε υποψηφίου στηρίζεται στον τελικό αριθμό μονάδων που έλαβε στο τεστ του επιπέδου στο οποίο εξετάστηκε.

Η αξιολόγηση στο ΚΠΓ ελέγχει τον βαθμό επίτευξης των υποψηφίων στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στην προφορική και γραπή διάδραση, καθώς και στη γραπτή και προφορική διαμεσολάβηση. Συγκεκριμένα, οι εξετάσεις για

καθεμία από τις γλώσσες του ΚΠΓ και όλων των επιπέδων, για την πιστοποίηση σε ένα από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας ελέγχουν όλες τις υποδιαιρέσεις του ‘επικοινωνείν’, όπως αυτές προβλέπονται από το ΚΕΠΑ συν τη γλωσσική επίγνωση. Οι τέσσερις Ενότητες από τις οποίες αποτελείται ένα τεστ ΚΠΓ είναι οι κάτωθι:

Ενότητα 1: Κατανόηση γραπτού λόγου και γλωσσική επίγνωση

Ενότητα 2: Παραγωγή γραπτού λόγου (από το επίπεδο Β1) και γραπτή διαμεσολάβηση

Ενότητα 3: Κατανόηση προφορικού λόγου

Ενότητα 4: Παραγωγή προφορικού λόγου (από το επίπεδο Β1) και προφορική διαμεσολάβηση (https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf)

Κάθε ολοκληρωμένο τεστ ΚΠΓ αποτελείται από ποικιλία δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά, παρατίθενται παραδείγματα τυπολογίας δραστηριοτήτων: πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, σημπλήρωσης μεσω επιλογής, σύντομης απάντησης, σύνδεσης προτάσεων, εύρεσης σειράς, ελεύθερης απάντησης, κ.ά. Για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα, αυθεντικά και κατασκευασμένα.

Οι εξετάσεις για τη λήψη του πιστοποιητικού διενεργούνται δύο φορές τον χρόνο για τα επίπεδα Β (Β1/Β2) και Γ(Γ1/Γ2), ενώ μία φορά τον χρόνο για το επίπεδο Α(Α1/Α2).

Η Έρευνα

Διεξαγωγή έρευνας

Με στόχο τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων και για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα διδακτικό σενάριο για τη γαλλική γλώσσα. Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές/τριες Λυκείου που διδάσκονται γαλλικά και οι οποίοι προετοιμάζονται για τις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας επιπέδου Β.

Το διδακτικό σενάριο *« On pédale et on se régale »* ανήκει στη θεματική *«Άσκηση-Φυσικός τρόπος ζωής & Εναλλακτικοί Τρόποι Μετακίνησης»* και εκτείνεται σε σύνολο 12 διδακτικών ωρών (4 ώρες για κάθε φάση). Απευθύνεται σε μαθητές/τριες Λυκείου, οι οποίοι/ες προετοιμάζονται είτε για τις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας (διαβαθμισμένο επίπεδο Β΄), είτε για τις Πανελλαδικές εξετάσεις (ειδικό μάθημα «γαλλικά»). Το σενάριο συμβαδίζει με τις αρχές και τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ για τη γαλλική γλώσσα. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και συμβουλευτικός και εντός τάξης ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση (εργασία σε δυάδες). Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υλοποίησή του, καθώς τα φύλλα εργασίας εμπεριέχουν όλο το απαραίτητο οπτικό υλικό. Μπορούν να αξιοποιηθούν οι πλατφόρμες e-class και e-me για εξ αποστάσεως διδασκαλία (ανάρτηση υλικού, ενεργοποίηση του forum, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, αναστοχασμός, υλοποίηση και

ανάρτηση τελικού προϊόντος). Τέλος, ως βασική τεχνική αξιολόγησης προτείνεται ο φάκελος υλικού (portfolio), το βασικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης που θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τον ίδιο τον αξιολογούμενο.

- *Πριν από την τάξη (4 διδακτικές ώρες)*

Η φάση «πριν από την τάξη» περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες (σύνταξη ενός ηλεκτρονικού μηνύματος, κατανόηση περιεχομένου ενός βίντεο σχετικού με τη θεματική και παραγωγή ενός «προϊόντος», επί παραδείγματι, ενός πληροφοριογραφήματος, μιας αφίσας ή ενός συννεφόλεξου με χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων). Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται είναι η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και η παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των δύο πρώτων δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες καλούνται, σε πρώτη φάση, αφού περιηγηθούν στο υλικό του φύλλου εργασίας, αλλά και στις προτεινόμενες ιστοσελίδες, να συντάξουν ένα ηλεκτρονικό μήνυμα, στο οποίο εκθέτουν επιχειρήματα υπέρ του εναλλακτικού τρόπου μετακίνησης που προτείνεται στο σενάριο, προκειμένου να πείσουν τον συνομιλητή τους. Στη συνέχεια, αφού παρακολουθήσουν τη συνέντευξη που εμπεριέχεται στο βίντεο, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου. Η τρίτη δραστηριότητα που προτείνεται, στοχεύει στην ανάπτυξη γραπτού λόγου, αλλά και στην περαιτέρω εμπέδωση του λεξιλογίου: οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία δημιουργούν τα δικά τους τελικά προϊόντα. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτές οι τελικές παραγωγές μπορούν να γίνουν ομαδικά και να αναρτηθούν στις πλατφόρμες της τάξης. Η ασύγχρονη μελέτη του υλικού ολοκληρώνεται με περιήγηση σε σχετικές ιστοσελίδες ή σε διαδικτυακά λεξικά που μπορούν να συμπληρώσουν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας.

- *Μέσα στην τάξη (4 διδακτικές ώρες)*

Οι δραστηριότητες που προτείνονται εντός τάξης εστιάζουν στην αλληλοεπίδραση με το υλικό και στην επεξεργασία του. Αρχικά, γίνεται αντικείμενο συζήτησης και αξιολογείται η γραπτή παραγωγή, σύμφωνα με την εσχάρα κριτηρίων που προτείνεται (βλ. παράρτημα). Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο του βίντεο (παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση). Τέλος, παρουσιάζονται οι τελικές παραγωγές των ομάδων και αναρτώνται στο forum του μαθήματος. Ο υπόλοιπος διδακτικός χρόνος εντός τάξης αφιερώνεται σε δραστηριότητες γλωσσικής επίγνωσης (εμπέδωση γραμματικών δομών και λεξιλογίου). Αυτές οι ασκήσεις δομικού τύπου θεωρούνται απαραίτητες και εντάσσονται αμιγώς στο πλαίσιο προετοιμασίας τόσο στις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας, όσο και στην προετοιμασία του ειδικού μαθήματος. Προτείνονται, επίσης, δύο δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου και γραπτής διαμεσολάβησης.

- *Μετά από την τάξη (4 διδακτικές ώρες)*

Οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλύψουν ένα σημαντικό αθλητικό γεγονός που σχετίζεται με την ποδηλασία: τον Γύρο της Γαλλίας (Le tour de France) και να αναζητήσουν στοιχεία για διάσημους ποδηλάτες. Αφού περιηγηθούν στην επίσημη σελίδα

του αθλητικού γεγονότος και ανακαλύψουν σημαντικά στοιχεία (διαδρομές, ιστορία, συμμετέχοντες, έπαθλο, ενδυμασία κτλ.) , καλούνται να λάβουν μέρος σε μια καμπάνια προώθησης του ποδηλάτου ως εναλλακτικού και ασφαλούς μέσου μετακίνησης. Στο πλαίσιο αυτής της καμπάνιας ετοιμάζουν είτε ένα βίντεο ψηφιακής αφήγησης, είτε ένα συλλογικό podcast με μηνύματα υπέρ της επιλογής ήπιων μορφών μέσων μετακίνησης. Με τη δραστηριότητα αυτή αναπτύσσονται δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και προφορικής διάδρασης. Στην τελική φάση υλοποίησης του σεναρίου αξιοποιείται το σύνολο του υλικού που δίνεται στα φύλλα εργασίας, αλλά και η ιστοεξερεύνηση ως πρακτική ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων, εκτός των απαραίτητων γλωσσικών. Σε μια σπειροειδή πορεία του υβριδικού μοντέλου που προτείνεται, η ανάπτυξη του σεναρίου μπορεί να συνεχιστεί και να επεκταθεί (παρουσίαση, σχολιασμός και ανατροφοδότηση των ομαδικών παραγωγών εντός τάξης και επιπλέον ασκήσεις γλωσσικής επίγνωσης ή δραστηριότητες προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης). Στην πιθανή επέκταση του σεναρίου μπορούν να ενταχθούν επιπλέον τεχνικές διδασκαλίας (π.χ. οι σταθμοί μάθησης ως εναλλακτική τεχνική, εάν επιχειρηθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Μετά από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, μελετήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Αρχικά, ως προς τα ποσοτικά δεδομένα, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν πιστοποιήθηκαν επιτυχώς στις εξετάσεις για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες στην έρευνα μετά την εφαρμογή του σεναρίου και η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεών τους ανέδειξε τον υψηλό βαθμό ανταπόκρισης και εμπλοκής τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Επιπρόσθετα, κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου, παρατηρήθηκε ενεργός συμμετοχή του συνόλου των συμμετεχόντων στις προτεινόμενες εκτός τάξης δραστηριότητες, καθώς και αυξημένη αλληλεπίδραση με το προσφερόμενο διδακτικό υλικό (βίντεο, οπτικό υλικό, πολυτροπικά κείμενα, ιστοσελίδες). Η εφαρμογή του σεναρίου στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο η οποία αποδείχθηκε αποτελεσματική για τη βελτίωση των μαθητών/τριών γλωσσικά, κοινωνικά και προσωπικά, για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων προς επίτευξη, καθώς και για τη δημιουργία κλίματος μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοϋποστήριξη. Κατά τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση επιλέχθηκε ο φάκελος υλικού (portfolio). Παρατηρήθηκε ότι η εν λόγω τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης συνέβαλλε στην προσωπική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης, κρίνονται θετικά από τις ερευνήτριες. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ιδιαίτερα αυξημένη ενίσχυση της αλληλεπίδρασης όλων συνολικά των συμμετεχόντων μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και έντονη συνεργασία μεταξύ των μαθητών προκειμένου

να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι το εν λόγω μοντέλο συνέβαλλε στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας των εμπλεκομένων, ενώ παράλληλα τους δόθηκε η δυνατότητα να εξοικειωθούν σε μεγάλο βαθμό με τις νέες τεχνολογίες με στόχο την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι παρατηρήθηκε ποιοτική αύξηση του διδακτικού χρόνου εντός της τάξης, ο οποίος αξιοποιήθηκε για επίλυση αποριών των μαθητών, για συζήτηση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, καθώς και για κριτική προσέγγιση των τελικών παραγωγών με την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με ερευνητές (Leis et al.,2015), στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθίσταται πιο σύνθετος και απαιτητικός από αυτόν της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει, όπως διαφάνηκε και στις ερευνήτριες κατά την προετοιμασία του προτεινόμενου σεναρίου για τους κάτωθι λόγους: απαιτείται μεγάλη εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού αφενός με τα υπάρχοντα ψηφιακά μέσα, αφετέρου με την αποτελεσματική αξιοποίησή τους για τη δημιουργία στοχευμένου και κατάλληλου διδακτικού ψηφιακού υλικού για το εκάστοτε μαθητικό κοινό.

Εν κατακλείδι, το εγχείρημα της υβριδικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο ανάπτυξης απαραίτητων ατομικών δεξιοτήτων, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη όσο και σε επίπεδο επίτευξης μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, η υιοθέτηση του φακέλου υλικού ως αξιολογικού εργαλείου προωθεί πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού με στόχο την αύξηση του βαθμού προσωπικής δέσμευσης των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης.

Βιβλιογραφία

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). La classe inversée. Québec : Editions Reynald Goulet inc. *Technologie de l'éducation*, p.152.

Devauchelle, B. (2019). La classe inversée en question. Ανακτήθηκε 5/2022 από http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/08/27082019Article637024878192725405.aspx.

Devauchelle, B. (2014). Faut-il inverser l'enseignement, l'apprentissage ou même l'établissement ? Ανακτήθηκε 04/2022 από: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/14112014Article635515496701836979.aspx

Dufour, H. (2014). La Classe Inversée. *Technologie,* 193, 44-47. Ανακτήθηκε 5/2022 από: http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf.

Leis, A., Tohei, A. & Cooke, S. (2015). The Effects of Flipped Classrooms on English Composition Writing in an EFL Environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4), 37-51.

Mouzakis, Ch., Danochristou, P. & Koutromanos, G. (2021). I Anestrammeni Taxi sti Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Mia Episkopisi tis Diethnous Ebeirias, Open Education - *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,17(1),* https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25451.

Nizet, I. & Meyer, F. (2016). Inverser la classe : effets sur la formation de futurs enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* 32(1). Ανακτήθηκε 3/22 από: http://ripes.revues.org/1059.

Χρήσιμες ιστοσελίδες για την ανεστραμμένη τάξη

https://flippedlearning.org/

https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/08/27082019Article637024878192725405.aspx

https://www.innovation-pedagogique.fr/article1999.html
https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html

https://www.reseau-canope.fr/notice/classe-inversee.html

https://www.lesechos.fr/2017/10/la-classe-inversee-une-piste-pour-la-pedagogie-du-futur-185001

https://e-pimorfosi.cti.gr/moodle-b2/

Διερευνώντας τις στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Γρηγορίου Ιωάννα, καθηγήτρια Φ. Αγωγής και θεατρολόγος, M.Ed., M.Sc.
mailto:igrigoriou@sch.gr

Περίληψη

Οι στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους καθώς και η εκπαιδευτική τους επάρκεια εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Κάποια από τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται λίγο για παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο και ότι η σχολική ζωή δε θα ήταν πιο ομαλή αν δεν υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση του παράγοντα Εκπαιδευτική Επάρκεια, δεν έδειξαν διαφοροποίηση ως προς τα δυο φύλα ή το εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι ή αναπληρωτές) αλλά και ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35-44 ετών εμφανίζουν μικρότερη τιμή εκπαιδευτικής επάρκειας από αυτή που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και πάνω. Τέλος οι επιπλέον σπουδές δε φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική επάρκεια, καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Investigating the attitudes of the Physical Education teachers of the prefecture of Argolida towards the foreign students

Ioanna Grigoriou Physical Education teacher, theatrologist M.Ed., M.Sc.

Abstract

The attitudes of the Physical Education teachers who work in Argolida toward their foreign students and their Educational Efficacy are the main subjects of this research article. Some of the most important conclusions-results are that they do not alter their attitudes toward the student's motivation in succeeding a motor skill, regarding their nationality. They assign responsibilities equally to the foreign and the native students. They find the level of co-operation in the school team between students from different nationalities satisfactory. Some of the sample P.E. teachers though believe that the foreign students are responsible for violent actions in school but they disagree that school life might have been better without them. Considering the Educational Efficacy of the sample neither the gender, nor the working conditions play any part, but the Primary school P.E. teachers seem to concentrate higher levels of E.E. The ones who are older than 45 seem to have higher levels of E.E. It was also found that P.E. teachers with further studies didn't seem to assemble higher levels of E.E.

Key-Words: Educational Efficacy, Physical Education teachers, foreign students

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι. Η έρευνα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2020 και έλαβε χώρα σε όλα τα σχολεία του νομού Αργολίδας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς οι καθηγητές Φ. Αγωγής αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών τους που προέρχεται από την διαφορετική εθνική καταγωγή τους. Ταυτόχρονα αναζητήθηκε η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Είναι κοινή διαπίστωση ότι, «κάθε φορά που συμβαίνουν μαζικές κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, συνήθως συνοδεύονται από «μνημειώδεις προσπάθειες αναμόρφωσης και ανάληψης σημαντικών προσπαθειών αναδιαμόρφωσης όσον αφορά στην εκπαίδευση» (Hargreaves, 1999: 340). «Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών περιέχουν πάντοτε κάποια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων» (Baker 2001:381). Λογικό επακόλουθο είναι ότι οι μαθητές θα πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον στο βαθμό που τα πρότυπα σχέσεων μέσα στο σχολείο ανατρέπουν αυτά που επικρατούν εν γένει στην κοινωνία.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η έννοια της στάσης καθορίζεται ως η συναισθηματική τάση ενός ατόμου να αντιδρά θετικά ή αρνητικά απέναντι στη διαφορετικότητα (Freedman, 1997). Οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών χρησιμοποιούν τον όρο εθνικότητα που σύμφωνα με τον Coakley (2001) αναφέρεται στα κοινά χαρακτηριστικά εκτός από τα βιολογικά όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα ενδιαφέροντα και η δομή της οικογένειας, τον ίδιο τρόπο ζωής, κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο, οι παραδόσεις, οι αξίες, οι νόρμες και οι ιδέες που αποτελούν έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, οι εθνικές ομάδες που δεν ταυτίζονται με την πλειοψηφούσα κοινωνική ομάδα, πέφτουν θύματα ανισοτήτων, διακρίσεων και καταπίεση (Tinning, Mac Donald, Wright & Hickey, 2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να γίνονται κατανοητές οι ανάγκες κάθε παιδιού και να υπάρχει ίση μεταχείριση απέναντι σε κάθε ένα παιδί με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα κατά την ώρα της διδασκαλίας (Banks, 1991).

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, εκτός από τη διεπιστημονικότητα των γνώσεων που προσφέρει, μπορεί να συμβάλει και στην προσέγγιση με το διαφορετικό. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο ή χορούς διαφορετικής εθνικής προέλευσης, λειτουργεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσο που διευκολύνει τη γνώση των πολιτισμών άλλων λαών (Wessinger, 1994).

Η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή και η στάση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση των μαθητών που το έχουν ανάγκη. «Η ενδυνάμωση είναι η διαδικασία απόκτησης δύναμης ή η διαδικασία μετάβασης από την έλλειψη στην απόκτηση ελέγχου πάνω στην ζωή και το άμεσο περιβάλλον του ατόμου» (Delgado, Gaitan & Trueba 1991:138). Η ενδυνάμωση πρέπει να συντελείται ταυτόχρονα στο ατομικό επίπεδο, το επίπεδο της αυτονομίας κρίσης και το επίπεδο της κοινότητας (Hodkinson & Sparkes, 1993). Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους διαγράφουν συνεχώς ένα τριγωνικό σχήμα εικόνων: (α) μια εικόνα της ταυτότητας ως εκπαιδευτικών, (β) μια εικόνα των δυνατοτήτων επιλογής ταυτότητας που προσφέρουν στους μαθητές, (γ) μια εικόνα της κοινωνίας στο σχηματισμό της οποίας ελπίζουν ότι θα συμβάλλουν οι μαθητές.

Καθώς ο τρόπος που παρουσιάζονται στα Μ.Μ.Ε. διάφορες μειονότητες μπορεί να επηρεάσει την άποψη του καθηγητή Φυσικής Αγωγής για την προσωπικότητα ή τις δυνατότητες των μαθητών του (Harrison & Worthy, 2001), οι παρατηρήσεις του αναφορικά με την επίδοση, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες των μαθητών που ανήκουν σε αυτή την ομάδα δεν είναι καθόλου αντικειμενικές. Όταν παρατηρούνται συμπεριφορές «αναμενόμενες» από τους μαθητές που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, τείνουν να επιβεβαιώνουν τις προεπιλεγμένες απόψεις του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, ενώ όταν παρατηρούνται «μη αναμενόμενες» (θετικές) συμπεριφορές από μαθητές που ανήκουν στην ίδια ομάδα, αγνοούνται (Bodenhausen, 1988). Αυτή η τάση ονομάζεται «επικυρωτική προκατάληψη» (Myers, 1993). Η τάση δηλαδή να επιβεβαιώνουν οι προσδοκίες κάποιου, τις συμπεριφορές άλλων προκαλώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Merton, 1948).

Η εκπαιδευτική επάρκεια γενικότερα σχετίζεται με την επίτευξη στόχων που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τον εαυτό τους, ή από στόχους που θέτουν τρίτοι όπως οι αρχές του σχολείου, οι αρχές που ασπάζεται ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι γονείς των μαθητών (Anderson,1991). Σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «ρυθμίσουν» το επίπεδο παρακίνησης των μαθητών τους αξιολογώντας την προσπάθειά τους, και τον βαθμό βελτίωσης, μάλλον, παρά την ικανότητα. Δίνοντας έμφαση στην ατομική μάθηση και προσφέροντας στόχους που συνδέονται με την ανατροφοδότηση, οδηγούν τους μαθητές σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση (Ames, 1992).

Μια ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μόνοι στην αναγνώριση ενός προβλήματος, στην εξεύρεση λύσεων και στην επιλογή εναλλακτικών (Lieberman & Miller, 1984). Ταυτόχρονα, καθώς η δομή του σχολείου καθίσταται πιο σύνθετη και απαιτεί μεγαλύτερη ευθύνη, η ατομική προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός αποκτά μικρότερο αντίκτυπο (Kormanski & Mozenter, 1987). Η σκέψη ότι οι τρεις τομείς (αποτελεσματικότητας, συμπεριφοράς, και γνωστικός) και τα τρία επίπεδα (ατομικό, ομάδας και επίπεδο σχολείου), παρεμβαίνουν στην γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού πρέπει να μελετηθεί σε πολλαπλά επίπεδα και πολλαπλούς τομείς (Cheng, 1993). Οι παραπάνω σχέσεις επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του

εσωτερικού εκπαιδευτικού περιεχομένου (η υποκουλτούρα των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα, η ικανότητα των μαθητών στη σύνθεση ομάδων) (Cheng & Tam,1994). Με λίγα λόγια, όταν η απόδοση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιδράσει συνολικά στους μαθητές την ίδια στιγμή και προς την ίδια κατεύθυνση, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθεί ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές να αποκομίσουν καλύτερης ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες και αποτελέσματα (Cheng, 1994). Ο Glickman (1990 σ. 69) επισημαίνει ότι «η τελευταία ευκαιρία για βελτίωση των σχολείων ώστε να κατασταθούν ιδρύματα που θα αξίζουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη του κοινού είναι μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί με τα υψηλοτέρα επίπεδα ενδυνάμωσης είναι εκείνοι με τα σημαντικότερα κίνητρα, και ότι η κινητοποίηση αυτή διαπερνά τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή (Pickle, 1991). Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους μαθητές τους, τότε μπορούν (Gibson & Dembo, 1984).

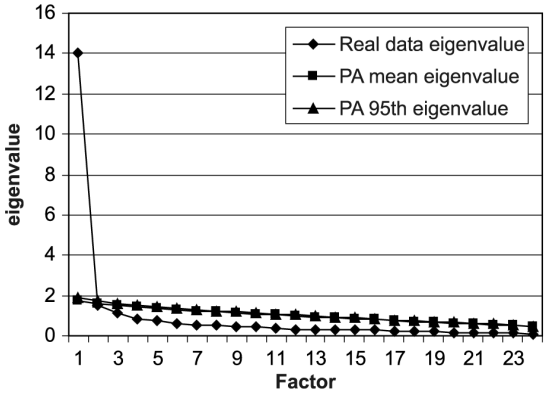
Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, είχε σαν στόχο να επισημάνει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνώμενου πεδίου αλλά και να εντοπίσει τα ερευνητικά κενά που επισημαίνονται από άλλους ερευνητές ώστε να αποτελέσουν κατευθυντήριο άξονα της έρευνας. Έτσι καθορίζονται οι παρακάτω ερευνητικές ερωτήσεις που η ανάλυσή τους να κατευθύνει την πορεία της έρευνας:

(α1) Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής του δείγματος αιτιολογούν και αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο μια καλή επίδοση ή μια επιτυχημένη κινητική αλληλουχία-δεξιότητα που εκτελείται από γηγενείς ή από αλλοδαπούς μαθητές; (α2) Αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο κατά την ανάθεση καθηκόντων τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι γηγενείς μαθητές; (α3) Είναι περισσότερο πρόθυμοι ή απρόθυμοι οι αλλοδαποί μαθητές να συμμετέχουν στη Φυσική Αγωγή και στους σχολικούς αγώνες, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές; Συμμετέχουν περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια; (α4) Συνεργάζονται οι αλλοδαποί με τους γηγενείς μαθητές σε ομαδικά αθλήματα; (α5) Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν αιτία ή στόχο αρνητικών και προσβλητικών ενεργειών στο σχολικό χώρο; Πως οι προσβλητικές αυτές ενέργειες γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς Φ. Αγωγής; (α6) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη ικανότητα διαπίστωσης στοιχείων ρατσιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στο χώρο του σχολείου με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος; (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, περαιτέρω σπουδές, εργασιακή σχέση κ.α.), (α7) Οι καθηγητές Φ. Αγωγής αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών τους που προέρχεται από την διαφορετική εθνική καταγωγή τους; Ταυτόχρονα και σε σχέση με το δεύτερο ερωτηματολόγιο: (β) Ποια είναι η εκπαιδευτική επάρκεια του δείγματος; (β1) Σχετίζεται η Εκπαιδευτική Επάρκεια με το φύλο (β2), την ηλικία (β3), το εργασιακό καθεστώς (β4), την εκπαιδευτική βαθμίδα (β5), τα χρόνια προϋπηρεσίας (β6) το εργασιακό καθεστώς;

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αφορά στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι και ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2020. Αρχικά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας Likert (εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία) που αποτυπώνει τις στάσεις τους απέναντι στους αλλοδαπούς και τους γηγενείς μαθητές τους. Στη δεύτερη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) το οποίο αποτιμά την εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του δείγματος. Το ερωτηματολόγιο αρχικά ονομάστηκε «the Ohio State Teacher Self-Efficacy Scale», και αποτελείτο από 24 ερωτήσεις που μετρούσαν τρεις διαστάσεις της επάρκειας διδακτικών στρατηγικών: Οκτώ αντικείμενα μετρούσαν για παράδειγμα σε τι εύρος χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές στρατηγικές- προσεγγίσεις. Οκτώ ερωτήσεις μετρούσαν την επάρκεια στη διαχείριση της τάξης (όπως για παράδειγμα σε τι βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ελέγξουν αποκλίνουσες συμπεριφορές στην τάξη). Οκτώ επίσης ερωτήσεις μετρούσαν την επάρκεια στην δέσμευση των μαθητών (πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους και να τους κάνουν να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο μάθημα). Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και διαμορφώθηκε από τον κ. Κουστέλιο και τους συνεργάτες του, σύμφωνα με το πρωτόκολλο που εφαρμόζεται. Μάλιστα προκειμένου να ερευνηθεί η παρούσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου TSES χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα του ερωτηματολόγιου Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) που αφορούσε την προσωπική επίτευξη.

Στο ερωτηματολόγιο TSES ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις σε τρεις ομάδες οι οποίες, αφορούν τον ίδιο παράγοντα. Τα πορίσματα της παράλληλης ανάλυσης σε 60 τυχαία επιλεγμένες περιπτώσεις δεδομένων, έδειξαν ότι προκύπτει η ύπαρξη ενός παράγοντα (Σχ. 1). Κατά συνέπεια προκύπτει ένας παράγοντας που αναφέρεται στο 55.9 % της κοινής ποικιλίας παραγόντων. Όλοι οι παράγοντες φορτίζονται σημαντικά με τιμές που κυμαίνονται από 0.54 έως 0.83. Ο συντελεστής alpha ήταν 0.97, πράγμα που φανερώνει υψηλή εσωτερική εγκυρότητα. Στη συνέχεια μια νέα μεταβλητή υπολογίστηκε από τη στάθμιση των απαντήσεων σε 24 παράγοντες. Η μέση τιμή τους 6.97 (SD ¼ 1.07). Η Concurrent validity του ερωτηματολογίου TSES εξετάστηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης με την υποκλίμακα προσωπικής επίτευξης (a ¼ 0:72) του ερωτηματολογίου MBI. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ των δυο μετρήσεων (r ¼ 20:373).



Σχ. 1. Αποτελέσματα παράλληλης ανάλυσης του TSES

(Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007)

Μοιράστηκαν από την ερευνήτρια κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας 380 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 229 (ο βαθμός ανταπόκρισης κυμαίνεται στο 60.26%). Από τα άτομα που απάντησαν, 97 ήταν γυναίκες (42,4%) και 132 άντρες (57,6%), ενώ ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 40,69 (SD= 6,05) με μέσο όρο εκπαιδευτικής εμπειρίας 9,72 (SD= 7,47). Ένα 22,7% και ένα 57,2% του δείγματος δεν έχει καμιά προϋπηρεσία ως αναπληρωτής και/ή ωρομίσθιος αντίστοιχα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και επιπλέον οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιούνταν αυστηρά για ερευνητικούς λόγους. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 14.0 που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγιναν απλές πολυμεταβλητές αναλύσεις διασποράς (MANOVA) για το φύλο, εργασιακό καθεστώς (τη μονιμότητα), τη βαθμίδα που υπηρετούν, την ηλικία, και την καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα, της μητέρας και γενικά των γονέων ως προς το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών του παράγοντα Εκπαιδευτική Επάρκεια TSES. Για την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου ερωτηματολογίου, έγιναν t-test εξαρτημένων δειγμάτων.

Για να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή εκπαιδευτική επάρκεια TSES, έγιναν απλές αναλύσεις διασποράς (ANOVA) στις προηγούμενες ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι post hoc αναλύσεις των στατιστικά σημαντικών διαφορών έγιναν με τη μέθοδο Bonferroni (Gamst, Meyers, & Guarino, 2008). Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας τοποθετήθηκε στο επίπεδο $p \leq .05$ για όλες της MANOVA, ANOVA και post hoc αναλύσεις.

Αποτελέσματα

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν φαίνεται να διαφοροποιούν τις στάσεις τους απέναντι στα κίνητρα (προσπάθεια, τύχη, γενετική υπεροχή) που οδηγούν έναν μαθητή στην επίτευξη μιας δεξιότητας είτε πρόκειται για γηγενή είτε για αλλοδαπό μαθητή. Αυτό ίσως σημαίνει την έλλειψη προκαταλήψεων ως προς τα κίνητρα και την εθνική καταγωγή αλλά απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση συναφών παραμέτρων. Οι περισσότεροι (95%) από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής του δείγματος αναθέτουν αρμοδιότητες εξίσου εύκολα τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στους γηγενείς μαθητές τους.

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αξιολογούν ελαφρά υψηλότερα την προσπάθεια που καταβάλλουν οι αλλοδαποί μαθητές έναντι των γηγενών στη Φυσική Αγωγή (όπου βέβαια και οι γηγενείς αξιολογούνται αρκετά υψηλά). Αυτό ίσως να σημαίνει δυο πράγματα, ότι η Φυσική Αγωγή ξεπερνά σύνορα και περιορισμούς γλωσσικούς και άλλους -πράγμα που επαληθεύεται και βιβλιογραφικά αλλά και ίσως στο γεγονός ότι εκτιμούν και αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλουν οι αλλοδαποί μαθητές, πράξη που όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια ανατροφοδοτεί την προσπάθεια.

Από την ερευνητική εργασία προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην επιθυμία συμμετοχής στις σχολικές ομάδες ως προς το φύλο, αν και διαπιστώθηκε θετική μέτρια συσχέτιση των δυο μεταβλητών, πράγμα που σημαίνει ότι όσο συμμετέχουν πιο πολύ τα αλλοδαπά αγόρια στις σχολικές ομάδες τόσο περισσότερο συμμετέχουν και τα αλλοδαπά κορίτσια στις σχολικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σε ποσοστό 41,7% ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό συνεργασία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών που συμμετέχουν στις ίδιες σχολικές ομάδες. Μάλιστα το 37% των συμμετεχόντων αξιολογεί τη συνεργασία των παιδιών ως πολύ ικανοποιητική. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό υποστηρίζουν ότι μάλλον δεν θα ήταν η συνεργασία των μαθητών μεγαλύτερη- χωρίς να αγνοηθεί το μικρό ποσοστό εκείνων που υποστηρίζουν ότι η συνεργασία των μαθητών στις ομάδες θα ήταν πολύ καλύτερη (4,8%) και πάρα πολύ καλύτερη (4,8%) εάν η σύσταση της ομάδας του σχολείου τους ήταν μόνο αλλοδαποί ή αμιγής εθνοτικά (μόνο Έλληνες). Βέβαια περαιτέρω ανάλυση αποκαλύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος συγκλίνει στην άποψη ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή αλλοδαπών και γηγενών παικτών στις σχολικές ομάδες και ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν συμμερίζονται την άποψη ότι η συνεργασία των μαθητών στις ομάδες του σχολείου θα ήταν μεγαλύτερη εάν συμμετείχαν μόνο αλλοδαποί ή μόνο γηγενείς μαθητές.

Το 40,5% των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται λίγο για παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο ενώ το 31% αυτών απάντησε καθόλου/ πολύ λίγο. Βέβαια το 2,4% αυτών υποστηρίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές ευθύνονται πάρα πολύ για παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. 4,8% του δείγματος θεωρεί ότι η σχολική ζωή θα ήταν πάρα πολύ πιο ομαλή αν δεν υπήρχαν οι αλλοδαποί μαθητές. Όμως πάνω από τους μισούς καθηγητές Φυσικής Αγωγής υποστήριξαν ότι η σχολική

ζωή δε θα ήταν πιο ομαλή αν δεν υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές (56%). Ενώ 30% αυτών θεωρούν ότι θα ήταν λίγο πιο ομαλή η σχολική ζωή. Ένα σημαντικό ποσοστό (41,7%) υποστηρίζει ότι η διαφορετική κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών δεν επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των γηγενών μαθητών. Με τη θέση αυτή φαίνεται να διαφωνεί απόλυτα το 8,3% του δείγματος που πιστεύει ότι η διαφορετική κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των γηγενών μαθητών. Διαπιστώνεται ότι όσο μικρότεροι σε ηλικία είναι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής του δείγματος τόσο περισσότερο διαπιστώνουν στοιχεία ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο τους. Χαμηλή αρνητική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα σε τυχόν διαπιστώσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για στοιχεία ρατσιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών στο χώρο του σχολείου και τα χρόνια υπηρεσίας. Διαπιστώνεται επίσης χαμηλή συσχέτιση της διαπίστωσης ρατσιστικών συμπεριφορών με την ειδικότητα, (ίσως κάποιες ειδικότητες έδιναν ιδιαίτερη βάση σε ζητήματα πολυπολιτισμικής υφής όπως η Ειδική Φυσική Αγωγή, ο Μαζικός Λαϊκός Αθλητισμός κ.α. ή ίσως πρόκειται για τυχαίο γεγονός που χρήζει επιπλέον διερεύνησης). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται λίγο τα στοιχεία διαφορετικότητας των αλλοδαπών μαθητών τους (31% του δείγματος) και αρκετά το 36% αυτών. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να αναγνωριστούν τα στοιχεία αυτά (καθόλου/πολύ λίγο 20%). Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. του δείγματος δεν ενοχλούνται από τα στοιχεία διαφορετικότητας των μαθητών τους (74%) ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό (2,5%) που ενοχλείται από τα στοιχεία διαφορετικότητας πολύ.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση του παράγοντα Εκπαιδευτική Επάρκεια, έδειξαν ότι η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στα δυο φύλα, ή το εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι ή αναπληρωτές). Από τις στατιστικές αναλύσεις που προηγήθηκαν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές Εκπαιδευτικής Επάρκειας από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, ενώ δεν διαπιστώθηκε καμιά διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και στις δυο βαθμίδες και αυτούς που υπηρετούν στην Α/θμια ή τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και στις δυο βαθμίδες και αυτούς που υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση.

Συζήτηση

Πάνω στα παραπάνω ευρήματα, οι Goddard και Goddard (2001), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Α/θμια ή Β/θμια) μπορεί να ακολουθούν διαφορετικά μονοπάτια στην Εκπαιδευτική (TSE) αλλά και Επαγγελματική Επάρκεια (CTE).

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, ηλικίας 35-44 εμφανίζουν μικρότερη τιμή εκπαιδευτικής επάρκειας από αυτή που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και πάνω. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι μόνο συγκεκριμένες περιοχές της εκπαιδευτικής επάρκειας φαίνεται να επηρεάζονται από το περιβάλλον της ομάδας και του σχολείου

(Lev & Koslowsky, 2009). Αξίζει επίσης να αναφερθούν έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επάρκειας του εκπαιδευτικού, σχετίζονται με τα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και μάλιστα μπορούν να επηρεάσουν και μη ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών. Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος, δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Β/θμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Γ/θμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες υποομάδες που δημιουργούνται δεν διαφοροποιούνται ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια.

Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι οι επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) δε φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής τουλάχιστον όπως καταγράφηκαν στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών που είχαν πτυχίο ΤΕΦΑΑ. Τα παραπάνω ευρήματα χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης, μια και θα μπορούσαν ίσως να υποκρύπτουν μια ανεπάρκεια των μεταπτυχιακών και άλλων τίτλων σπουδών, να επιδράσουν σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκεια των κατόχων τους.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη επιπρόσθετης μελέτης συναφών με την παρακίνηση των αλλοδαπών μαθητών/-τριων όπως αυτά ερμηνεύονται από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Κυρίως αφού οι τελευταίοι αξιολογούν ελαφρά υψηλότερα την προσπάθεια που καταβάλλουν οι αλλοδαποί μαθητές έναντι των γηγενών στη Φυσική Αγωγή. Χρήσιμη μπορεί να φανεί η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος – των στάσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής- προκειμένου να φανούν τα σημεία στα οποία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υστερεί ώστε να καταρτιστούν σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης ή παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφία

Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84, 261–271*.

Anderson, L.W., (1991) Increasing Teacher Effectiveness, UNESCO: *International Institute for Educational Planning, Paris.*

Baker C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J.A. (1991) Multicultural education: For freedom's sake. *Educational Leadership, 49, 32-35.*

Bodenhausen G. V. (1988) Stereotypic biases in social decision making and memory: Testing process models of stereotype use. *Journal of Personality and Social Psychology, 55, 726-737.*

Cheng, Y.C. & Tam, W.M., (1994) A theory of school-based staff development: development matrix, *Education Journal*, Vol. 22 No. 2, 1994, pp. 221-36.

Cheng, Y.C., (1993) "Management and effectiveness of moral and civic education in school: a framework for research and practice", paper presented at the *International Conference on Moral and Civic Education*, Hong Kong.

Cheng, Y.C., (1993) "Management and effectiveness of moral and civic education in school: a framework for research and practice", paper presented at the International Conference on Moral and Civic Education, Hong Kong.

Cheng, Y.C., (1993) *Improving teacher effectiveness: Conception and strategies*, paper presented at the education seminar on *Teaching Effectiveness in New Perspectives* held by the Chinese University of Hong Kong.

Cheng, Y.C., (1994) *School Effectiveness and School based Improvement: A Mechanism for Development,* Falmer Press, London, in press.

Chepyator-Thomson J. R. (1994) Multicultural Education. Culturally Responsive Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61, 33-36.*

Coakley J. (1998) *Sport in Society: Issues and Controversies*. London: Mosby.

Coakley J. (2001) *Sport in Society: Issues and Controversies.* NY: McGraw-Hill Higher Education.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Delgado- Gaitan C. & Trueba H. (1991*) Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America.* New York: Falmer.

Freedman. M. P. (1997) Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 34(4), 343-357.*

Gamst, G., Meyers, L. S., & Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: A conceptual and computational approach with SPSS and SAS. Cambridge University Press.*

German P. J. (1988) Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in school. *Journal of Research in Science Teaching, 25(8), 689-703.*

Gibson, S. & Dembo, M.H., (1984) Teachers efficacy: a construct validation *Journal of Educational Psychology, Vol. 36, No.4 pp.569–82.*

Glickman, D.C., (1990) Pushing to a school reform to a new adge: the seven ironies of school empowerment *Phi delta Kapan Vol 71 No. 1 pp. 68-75.*

Goddard, R.D. and Goddard, Y.L. (2001) A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education, 17, 807-818.*

Hargreaves A. (1999) *Schooling in the New Millennium: educational research for the post-modern age.* Discourse: studies in the cultural politics of education, 20, 3, 333-357.

Harrison L. Jr & Worthy T. (2001) Just like All the Rest Developing Awareness of Stereotypical Thinking in Physical Education Journal article JOPERD-*The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Vol. 72.*

Hodkinson P. & Sparkes A. (1993) Pre-vocationalism and empowerment: Some questions for PE. Στον Evans J. (Ed.), *Equality, education and physical education*, (pp. 170-183). London: Falmer Press.

Kormanski, C.L., & Mozenter, A., (1987) "A new model of team building: a technology for today and tomorrow", in Pfeiffer, J.W. (Ed.), *The 1987 Annual: Developing Human Resources, University Associates,* San Diego, CA,.

Lev S., & Koslowsky, M., (2009) Moderating the collective and self-efficacy relationship *Journal of Educational Administration 47(4):452-462.*

Lieberman, A. & Miller, L., (1984) *Teachers, Their World and Their Work, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandra, VA.*

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986) *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.).* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Merton R. K. (1948) *The self-fulfilling prophecy.* Antioch Review, 8, 193-210.

Myers D. (1996) *Social Psychology*, New York: McGraw-Hill.

Nissami H. (1993) *Early Childhood Programs for Language Minority Students. Eric Digest. Eric Clearinghouse on Languages & Linguistics.* Washington D.C.

Pickle J., (1991) Teacher empowerment and the disappearing act: making connections between empowerment and motivation *Thresholds in Education Vol. 14 No 4 pp. 8-10.*

Sergiovanni T.J., (1987) *The Principalship: A Reflective Practice Perspectives,* Allyn & Bacon, Boston, MA,.

Sparks W. (1994) Culturally Responsive Pedagogy. A Framework for Addressing Multicultural Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 33-36.*

Tinning R., Mac Donald D., Wright J., Hickey C. (2001) *Becoming a physical education teacher: Contemporary and enduring issues.* Frenchs Forest: Prentice Hall.

Tschannen-Moran M., & Hoy A.W. (2001) *Teaching and teacher education*.

Wessinger N. P. (1994). Celebrating our Differences: Fostering Ethnicity in Homogenous Settings. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62-68.

Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Παραγοντική ανάλυση των αξιολογήσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σταβάρα Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας μέτρησής της. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 139 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας, και συγκεκριμένα η υποκλίμακα που μετρά το βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, στην οποία πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Από την ανάλυση προέκυψαν πέντε συνιστώσες, ως προς τις οποίες ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία

Εισαγωγή

Το σύγχρονο, πολυπολιτισμικό σχολείο έχει ανάγκη για εφαρμογή μιας πολιτισμικά υπεύθυνης παιδαγωγικής. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν με βάση τις αρχές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να νιώθουν επαρκείς και ικανοί να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσα απαιτεί μια πολυπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η διαχείριση της ετερότητας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς και η σχέση της με το αίσθημα ικανότητας που διαθέτουν είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα μελετά τα επίπεδα της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και γίνεται ανάλυση της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας σε επιμέρους παράγοντες, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας σε κάθε επιμέρους παράγοντα.

Πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία

Η *πολυπολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία* στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της κριτικής παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και αποσκοπεί στην προώθηση της μάθησης και της επιτυχίας όλων των μαθητών (Vavrus, 2008). Η Gay (2018) περιγράφει την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία ως πολυδιάστατη, ενδυναμωτική και μετασχηματιστική. Η ίδια αναφέρει πέντε βασικά στοιχεία της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν: η ανάπτυξη από τον εκπαιδευτικό ενός γνωστικού υποβάθρου σχετικά με τα πολιτισμικά

χαρακτηριστικά της κουλτούρας των μαθητών, η αναμόρφωση του αναλυτικού ώστε να περιλαμβάνει πολιτισμικά ποικίλο περιεχόμενο, η δημιουργία μιας πολιτισμικά υπεύθυνης συνεργατικής κοινότητα μάθησης, οι διασταυρούμενες πολιτισμικές επικοινωνίες, δηλαδή η προώθηση μιας ποιοτικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και η προσαρμογή των διδακτικών τεχνικών στα μαθησιακά στυλ των μαθητών, δημιουργώντας πολιτισμική συνάφεια στη μεταφορά της γνώσης (Gay, 2018, 2002).

Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως «το σύνολο των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία μαθητών από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Nadelson et al., 2012, σ. 1188). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις δυνατότητές του στην πρόληψη, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ρατσιστικών αντιλήψεων στο σχολικό πλαίσιο, στη μετάδοση των αξιών και των αρχών της διαπολιτισμικότητας και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Silverman, 2010). Η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία του σε πολυπολιτισμικές τάξεις πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μια ξεχωριστή έννοια, καθώς η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο, το κλίμα και την κουλτούρα (Young et al., 2019). Άλλωστε, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως αποτελεί μια διακριτή μεταβλητή από την γενική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Mulder, 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού της πολυπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα. Το δείγμα αποτελείται από 139 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους ΠΕ70) οι οποίοι αποτελούνται από 26 άνδρες και 113 γυναίκες του νομού Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων και από τις ερωτήσεις της Κλίμακας Πολυπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας (*Multicultural Efficacy Scale – MES*, Guyton & Wesche, 2005). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η υποκλίμακα που μετρά την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία περιλαμβάνει 20 δηλώσεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (π.χ. «Μπορώ να δείξω μέσα από τη διδασκαλία μου πώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τα άτομα»). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε τετράβαθμη κλίμακας Likert (1 = δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά, 4 = θα μπορούσα να το κάνω εύκολα). Στο εν λόγω εργαλείο πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία έδωσε πέντε παράγοντες με επαρκείς δείκτες αξιοπιστίας.

Αποτελέσματα

Ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας MES

Το πρώτο βήμα για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας ήταν η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με βάση την οποία πραγματοποιήθηκαν και οι υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις. Το κομμάτι της κλίμακας της MES που μετρά την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχει κατηγοριοποιηθεί σε επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας από τους κατασκευαστές της και, για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Varimax.

Πρωτίστως, ελέγχθηκαν τα κριτήρια για τη δυνατότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης. Ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin, ο οποίος αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος, έδωσε την τιμή 0,83, συνεπώς το μέγεθος του δείγματος είναι επαρκές (KMO>0,5). Επιπλέον, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, ο οποίος αξιολογεί εάν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης, έδειξε πως τα δεδομένα είναι κατάλληλα (χ^2=1069,39, p<0,001).

Προκειμένου να εξαχθεί το μοντέλο της βέλτιστης παραγοντοποίησης, αξιοποιήθηκε το κριτήριο των Kaiser-Guttman, σύμφωνα με το οποίο οι ιδιοτιμές (eigenvalues) πρέπει να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη η απεικόνιση του γραφήματος κρημνού (scree plot), τα φορτία της κάθε πρότασης στις συνιστώσες και η συνολική δυνατότητα ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Ως σημαντικές ορίστηκαν οι φορτίσεις που ήταν μεγαλύτερες από 0,35.

Ορίζοντας τα παραπάνω κριτήρια, από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν έξι συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα έχει ιδιοτιμή 7,36 και εξηγεί το 36,82% της συνολικής διακύμανσης, επομένως αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα του μοντέλου, ενώ οι υπόλοιποι συνεισφέρουν σε μικρότερο ποσοστό (από 5,04% έως 7,6%). Συνολικά, το μοντέλο που προέκυψε είναι σε θέση να εξηγήσει το 66,84% της συνολικής διακύμανσης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Συνολική εξηγούμενη διακύμανση του παραγοντικού μοντέλου

Παράγοντας	Ιδιοτιμή	% Διακύμανσης	Αθροιστικό % Διακύμανσης
1	7,36	36,82	36,82
2	1,52	7,60	44,41
3	1,22	6,12	50,53
4	1,14	5,72	56,26
5	1,11	5,55	61,80

6	1,01	5,04	66,84

Στην παραγοντική δομή συμπεριλήφθηκαν και οι 20 ερωτήσεις της κλίμακας, καθώς όλες είχαν αξιολογήσιμα φορτία (>0,4). Μελετώντας την κατηγοριοποίηση που προέκυψε, παρατηρήθηκε πως οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν σε κάθε συνιστώσα πράγματι εμφανίζουν νοηματική συνάφεια και πως η ομαδοποίηση αυτή θα μπορούσε να προκύψει πραγματοποιώντας την βάσει του νοήματός τους.

Η πρώτη συνιστώσα, η *πολύπλευρη εξέταση και παρουσίαση των φαινομένων*, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εξετάζει τα ζητήματα υπό την οπτική γωνία διαφορετικών εθνικών ομάδων και να καλλιεργεί την ικανότητα αυτή και στους μαθητές του. Η διάσταση της *επίλυσης προβληματικών καταστάσεων* περιλαμβάνει δηλώσεις σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντοπίζει και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν από συμπεριφορές βασισμένες σε πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η *προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικοπολιτικού φαινομένου* αφορά την ικανότητα αναγνώρισης των κοινωνικών διαστάσεων της πολυπολιτισμικότητας και των κοινωνικών δυνάμεων που επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων των κυρίαρχων και των μειονοτικών ομάδων. Η *ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και υλικού* αναφέρεται στην ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής διδακτικών μεθόδων και υλικού για πολυπολιτισμικές τάξεις. Η διάσταση του *εντοπισμού πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο* αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών για κριτική εξέταση και εντοπισμό πολιτισμικών στερεοτύπων που ενυπάρχουν στο διδακτικό και άλλο υλικό, καθώς και στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτής στους μαθητές. Τέλος, η διάσταση *ενεργοποίηση μαθητών για δράση* περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των φυλετικών διακρίσεων.

Αφού προέκυψαν οι παραπάνω παράγοντες-συνιστώσες, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής κάθε παράγοντα. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του Cronbach για τον πρώτο παράγοντα είναι α=0,736, για τον δεύτερο παράγοντα α=0,787, για τον τρίτο παράγοντα α=0,738, για τον τέταρτο παράγοντα α=0,777, για τον πέμπτο παράγοντα α=0,705 και για τον έκτο παράγοντα α=0,639. Όλες οι παραπάνω τιμές είναι δηλώνουν επαρκή αξιοπιστία, επομένως η εσωτερική συνοχή των παραγόντων κρίνεται ικανοποιητική.

Αντιλήψεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Το συνολικό σκορ της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την κλίμακα MES προκύπτει, σύμφωνα με τους κατασκευαστές της, από το άθροισμα όλων των απαντήσεων (Guyton & Wesche, 2005). Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως το 57,7% του συνόλου των υποκειμένων που απάντησαν (71 εκπαιδευτικοί) εμφανίζουν υψηλή πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, 35% του δείγματος (43 άτομα) αισθάνεται πως μπορεί να διδάξει πολυπολιτισμικά αποτελεσματικά σε μέτριο

βαθμό, ενώ το υπόλοιπο 7,3% των υποκειμένων (9 άτομα) εμφανίζουν χαμηλό βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

	N	**f (%)**	**Έγκυρο f (%)**
Χαμηλή	9	6,5	7,3
Μέτρια	43	30,9	35,0
Υψηλή	71	51,1	57,7
Ελλείπουσες τιμές	16	11,5	
Σύνολο	139	100,0	100,0

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, διαπιστώνεται πως όλοι οι μέσοι όροι είναι υψηλοί. Ο μέσος όρος της διάστασης της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τον εντοπισμό πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο έχει το υψηλότερο σκορ (M=3,34 με SD=0,59), ενώ το χαμηλότερο σκορ σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικοπολιτικού φαινομένου (M=3,27 με SD=0,66). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις μεταβλητές της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα	30	80	66,89	8,78
Πολύπλευρη εξέταση και παρουσίαση των φαινομένων	1	4	3,33	0,60
Επίλυση προβληματικών καταστάσεων	1	4	3,31	0,68
Προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικοπολιτικού φαινομένου	1	4	3,27	0,66
Ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και υλικού	1,2	4	3,29	0,51
Εντοπισμός πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο	1	4	3,34	0,59
Ενεργοποίηση μαθητών για δράση	1,5	4	3,28	0,65

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι κατασκευαστές της κλίμακας δεν έχουν κατηγοριοποιήσει την πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα σε επιμέρους παράγοντες. Ως εκ τούτου, κατά την έρευνά μας αναδείχθηκε η ανάγκη για διερεύνηση της ύπαρξης επιμέρους παραγόντων της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, ώστε να είναι πιο εύστοχη η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και να εντοπιστούν συγκεκριμένοι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότεροι ή λιγότερο αποτελεσματικοί..

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν έξι συνιστώσες της κλίμακας της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι διαστάσεις που προέκυψαν παρατηρήθηκε πως σχετίζονται άμεσα με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, όπως αυτές διατυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, οι διαστάσεις της πολύπλευρης εξέτασης των φαινομένων και του εντοπισμού των προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν κυρίαρχες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου τονίζεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε το κάθε άτομο να αφουγκράζεται τα γεγονότα στη ζωή των άλλων υπό το πρίσμα της δικής τους οπτικής γωνίας, καθώς και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης με στόχο την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Kesidou, 2019˙ Νικολάου, 2011). Τα παραπάνω θεωρούνται βασικές αρχές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, κατά τις Lucas και Villegas (2010, 2013), καθώς τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτούν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους, την κουλτούρα τους και τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα γεγονότα από την πλευρά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εντοπίζουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αναπαράγονται στο χώρο του σχολείου και σε αυτό το πλαίσιο καλούνται να εξετάσουν και τις δικές τους πεποιθήσεις. Ακόμη, οφείλουν να αφουγκράζονται τα γεγονότα πέρα από το πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών, ώστε να αντιλαμβάνονται την κοινωνική διάσταση του ζητήματος και την επίδραση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Ζάχος, 2019).

Σε ό,τι αφορά τις διαστάσεις της επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και της ενεργοποίησης των μαθητών για δράση, οι Lucas και Villegas (2010, 2013) αναφέρουν σχετικά πως, στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά υπεύθυνης παιδαγωγικής, είναι απαραίτητη η υποστήριξη όλων των μαθητών και η επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών ως φορέων κοινωνικής δικαιοσύνης. Το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύει όλους τους μαθητές στην ανακάλυψη τρόπων με τους οποίους η κοινωνία και οι ευρύτεροι κοινωνικοί θεσμοί θα μεταχειρίζονται τους πολίτες με σεβασμό στα δικαιώματά τους (Marshall & Oliva, 2010).

Αναφορικά με τη διάσταση της πολυπολιτισμικής αποτελεσματικότητας του

εκπαιδευτικού που σχετίζεται με την ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και υλικού, η σημασία αυτής τονίζεται, επίσης, ευρέως στη συναφή βιβλιογραφία. Οι πολιτισμικά υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας τους και το διδακτικό υλικό, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης. Η πορεία προς τη διαμόρφωση μιας πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει εθνικά και πολιτισμικά ποικίλο περιεχόμενο και να είναι προσαρμοσμένο στα μαθησιακά στυλ, στα δυνατά σημεία και στις αδυναμίες των μαθητών (Gay, 2018). Τα παραπάνω υλοποιούνται έχοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση και ενσωματώνοντάς την σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά (Lucas & Villegas, 2013).

Σε ό,τι αφορά το βαθμό πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικές πεποιθήσεις ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται πολυπολιτισμικές τάξεις. Το ερευνητικό αυτό εύρημα θεωρείται ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, αλλά και σημαντικό, διότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να παρέχουν ένα εποικοδομητικότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Παρόμοια επίπεδα πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας με αυτά της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν σε μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας (Αλεξά, 2018). Ωστόσο, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τον ίδιο σκοπό σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Spinthourakis et al., 2010) και στις Η.Π.Α., βρέθηκε πως οι τελευταίοι διακρίνονται από μέτριο επίπεδο πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας (Young et al., 2019˙ Nadelson et al., 2012˙ Siwatu, 2011). Η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη διδακτικής εμπειρίας, καθώς όλες οι εν λόγω έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε μελλοντικούς και όχι σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καθώς και στο έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο των σχολικών μονάδων στις Η.Π.Α., οι απαιτήσεις των οποίων ενδεχομένως να δημιουργούν την πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι είναι δυσκολότερο να αντεπεξέλθουν.

Σε ό,τι αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας, παρατηρήθηκε πως, σε όλες, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημείωσαν υψηλούς μέσους όρους. Ο μέσος όρος της διάστασης της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τον εντοπισμό πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο έχει το υψηλότερο σκορ, ακολουθεί η διάσταση που αφορά την ικανότητα για πολύπλευρη εξέταση των φαινομένων και παρουσίασή τους στους μαθητές, ενώ το χαμηλότερο σκορ σημειώθηκε από τους εκπαιδευτικούς στις διαστάσεις που αφορούν την ενεργοποίηση των μαθητών για διαπολιτισμική δράση και την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικοπολιτικού φαινομένου. Βάσει των παραπάνω ευρημάτων, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί ως προς τον

εντοπισμό των πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο και την ευαισθητοποίηση των μαθητών τους, αλλά λιγότερο ικανοί ως προς τον εντοπισμό των διαδικασιών που αναπαράγουν τις ανισότητες στην κοινωνία, καθώς και στην ενεργοποίηση των μαθητών να αναπτύξουν οι ίδιοι στρατηγικές αντιμετώπισης. Η τελευταία διαπίστωση ενισχύεται από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για τον ίδιο σκοπό. Πιο συγκεκριμένα, οι Siwatu et al. (2016) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί ως προς την ικανότητά τους να αναδεικνύουν τη συμβολή των διαφόρων πολιτισμών στην κοινωνία μας, η οποία σαφώς σχετίζεται με την κοινωνική διάσταση πολυπολιτισμικότητας. Παρομοίως, στην έρευνα της Silverman (2010) οι συμμετέχοντες σημείωσαν τα χαμηλότερα σκορ στις δηλώσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας πως αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αναγνωρίζουν τη δυνατότητά τους να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή, πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, οι δυσκολίες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι σημαντικό να μην αντιμετωπίζονται μόνο ως ατομικές, αλλά ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τον πολιτικό τους ρόλο και τη δυνατότητα να εμφυσήσουν οι ίδιοι την αλλαγή (Green et al., 2008).

Σε άλλες συναφείς μελέτες, ο χαμηλότερος βαθμός πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας εντοπίστηκε σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα ζητήματα προετοιμασίας και διδακτικών τεχνικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Roh, 2015˙ Young et al., 2019), ενώ ο Siwatu (2011) παρατήρησε πως οι συμμετέχοντες είχαν θετικότερες πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητά τους να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών και να αναπτύξουν μαζί τους θετικές σχέσεις και λιγότερο ως προς την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν γλωσσικά μαζί τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν θετικές πεποιθήσεις πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το συμπέρασμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, διότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να παρέχουν ένα εποικοδομητικότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές τους. Από την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας MES προέκυψαν πέντε συνιστώσες της πολυπολιτισμικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο βαθμός της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις διαστάσεις της διαπιστώθηκε πως είναι υψηλός, με τον μεγαλύτερο μέσο όρο να σημειώνεται στη συνιστώσα που αφορά τον εντοπισμό πολιτισμικών προκαταλήψεων στο σχολικό πλαίσιο και τον χαμηλότερο σκορ στη συνιστώσα που αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών για διαπολιτισμική δράση. Οι στατιστικοί δείκτες έδειξαν πως το παραγοντικό μοντέλο που προέκυψε είναι ικανοποιητικό και οι παράγοντες φάνηκε να έχουν άμεση συνάφεια με το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτισμικά υπεύθυνης

διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, προτείνεται η χρήση της κλίμακας με τις διαστάσεις που προέκυψαν σε μελλοντικές μελέτες, καθώς το ζήτημα της πολυπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντικό για την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολείων και θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική η περαιτέρω διερεύνησή του και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexa, Th. (2018). *Antilipseis ton ekpaideftikon gia ti didaskalia stis polypoliti-smikes taxeis Protovathmias Ekpaidefsis N. Aitoloakarnanias kai N. Achaias* [Adimosiefti metaptychiaki ergasia, Panepistimio Patron].

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (3rd ed.). New Teacher College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Green, E.J. McCollum V.C. & Hays, D.G. (2008). Teaching advocacy counseling within a social justice framework: Implications for school counselors and educators. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 1*(2), 14-30.

Guyton, E.M. & Wesche, M.V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21-29.

Kesidou, A. (2019). Preparing educators and researchers for multicultural/ intercultural education: A Greek perspective. In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 148-165). Brill-Sense

Lucas, T. & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice, 52*(2), 98-109.

Lucas, T. & Villegas, A.M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *Yearbook of the National Society for the Study* of *Education 109*(2), 297-318.

Marshall, C. & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice: Making revolutions in* education. Allyn & Bacon.

Mulder, S.A. (2010). *Exploring the relationships between teachers' self-efficacy and teachers' multicultural self-efficacy* [Doctoral dissertation, University of Kentucky].

Nadelson, L.S., Boham, M.D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M.J., Hall, C.J., Hoetker,

G.A., Hooley, D.S., Jang, B.S., Luckey, K.L., Moneymaker, K.J., Shapiro, M.A. & Zenkert, A.J. (2012). A Shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education, 47*(6), 1183-1208.

Nikolaou, G. (2011). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio: Apo tin «omoiogeneia» stin polypolitismikotita*. Pedio.

Roh, S.Z. (2015). Exploring the multicultural efficacy of Korean Pre-Service secondary school teachers and their experience toward multiculturalism and multicultural education. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology, 8*(8), 179-188.

Silverman, S.K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal, 47*(2), 292-329.

Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research, 104*(5), 360-369.

Siwatu, K.O., Chesnut, S.R., Alejandro, A.Y. & Young, H.A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator, 51*(4), 277-296.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611- 625.

Spinthourakis, J.A., Aktan, E., & Korhonen, R. (2010). Primary and early childhood teacher education and multicultural efficacy. In P. Cunningham, & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong learning and active citizenship* (pp.215-225). CiCe.

Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. In T.L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 49-57). Sage.

Young, J.R., Young, J.L., Fox, B.L., Levingston, E.R.J., & Tholen, A. (2019). We would if we could: Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a middle school mathematics methods course. N*orthwest Journal of Teacher Education, 14*(1).

Zachos, D. (2019). Koinoniki dikaiosyni stin ekpaidefsi: Orismenes kritikes pa-ratiriseis. Sto Th. Raptis & D. Koniari (Epim.), *Mousiki Ekpaidefsi kai Koinonia: Nees prokliseis, neoi prosanatolismoi*. Praktika 8ou Synedriou tis E.E.M.E. (ss. 546-554). E.E.M.E.

Εκπαιδευτικοί, φύλο και εκπαιδευτική διαδικασία

Ηλέκτρα Ζούρου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Ed

Περίληψη

Οι πολυάριθμες έρευνες τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό καταδεικνύουν τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα τις αντιλήψεις του, βασικό παράγοντα διαιώνισης των στερεότυπων ρόλων των φύλων. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο των φύλων και την επίδρασή τους στις πρακτικές, στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και κατ' επέκταση στη σχολική τους επίδοση. Δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν 55 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε πέντε δημοτικά σχολεία του Ηρακλείου Αττικής. Αν και το δείγμα ήταν μικρό, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι το φύλο των μαθητών δεν επιδρά σε μεγάλο βαθμό στις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Εξαίρεση αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης, τη σχολική επίδοση και τη σχολική επιτυχία, καθώς στηρίζονται σε στερεότυπες απόψεις, αφού το φύλο των μαθητών επιδρά έντονα στα ζητήματα αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: αντιλήψεις, φύλο, αλληλεπίδραση, σχολική επίδοση

Teachers, Gender and Educational Process

Ilektra Zourou, M.Ed.

Abstracts

Numerous researches both in Greece and abroad demonstrate the teacher and specifically his perceptions, a key factor in perpetuating the stereotypical roles of the sexes. The present study seeks to explore teachers' perceptions of the role of gender and their impact on practices, interactions with students and consequently on their school performance. The sample of the present research was 55 Primary Education teachers who serve in five primary schools of Heraklion, Attica. Although the sample was small, the findings show that student gender does not significantly influence the practices adopted by teachers. Exceptions are teachers 'perceptions of grading, school performance and school success, as they are based on stereotypes, as students' gender strongly influences these issues.

Key-Words: perceptions, gender, interaction, school performance

Εισαγωγή

Σημαντικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές, κατέστησαν αναγκαία τη εξάλειψη των διακρίσεων και των παραδοσιακών στερεότυπων ρόλων των φύλων, μέσω της προώθησης της ισότητας των φύλων στην κοινωνία. Η εκπαίδευση, ενώ μπορεί να

λειτουργήσει ως μοχλός μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων των φύλων, δυστυχώς τις διατηρεί και τις αναπαράγει, διαφοροποιώντας τις προοπτικές μάθησης των αγοριών και κοριτσιών (Κογκίδου, 1995). Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης των φύλων και διδάσκει, όπως αναφέρει η Κανταρτζή (1996) στάσεις και προσδοκίες τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια (σελ.1).

Η σχολική τάξη λειτουργώντας ως μια μικρή απεικόνιση της κοινωνίας, αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες που αφορούν στον παραδοσιακό κατακερματισμό των ρόλων. Ο εκπαιδευτικός αποτελώντας μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει ασυνείδητα στην διαιώνιση των ανισοτήτων των δύο φύλων (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταδίδονται αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, που καταδεικνύουν παραδοσιακές, στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των φύλων (Κανταρτζή, 1996). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσφορά ίσων ευκαιριών αλληλεπίδρασης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο τους συνδέεται με τη σχολική επίδοση και τη σχολική επιτυχία (Hassaskhah and Zamir, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και η σχολική επίδοση επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η επισκόπηση της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει το σχολείο κυρίαρχο φορέα αναπαραγωγής και διαιώνισης κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein, 1977). Οι ανισότητες στην εκπαίδευση διαιωνίζονται μέσω ενός σύνθετου πλέγματος διαδικασιών και μεταβλητών, το οποίο συντίθενται από τις αλληλεπιδράσεις μεμονωμένων μεταβλητών (Κλαδούχου, 2005). Οι αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και το αντικαθρέφτισμα τους στις εσωτερικεύσεις των μαθητών και μαθητριών αποτελούν σημαντικές μεταβλητές αλληλεπίδρασης και αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών.

Οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν ασυνείδητα τις ανισότητες ως προς τα δύο φύλα, σύμφωνα με έρευνες (Stanworth, 1986 · Riddell, 1989· Massey &Christensen, 1990), καθώς από τη μία υποστηρίζουν την πολιτική των ίσων ευκαιριών, οι αντιλήψεις τους όμως και οι πρακτικές τους δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές τοποθετήσεις τους (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Στην παραπάνω διαπίστωση κατέληξαν οι έρευνες των Sikes και Altani (1993 και 1992 αντίστοιχα), αποδεικνύοντας πως «*οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τους μαθητές τους*» (Τσουρουφλή, 2002, σελ.224). Μέσα στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον O' Brien (1988) «έχει τόσο μεγάλο αριθμό αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές του, ώστε ποτέ δεν έχει το χρόνο να εξετάσει συνειδητά τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρά με αυτούς» (Κανταρτζή, 1996, σελ.3). Η αλληλεπίδραση των δασκάλων

μέσα στη σχολική τάξη είτε θετική, είτε αρνητική, είναι εντονότερη με τα αγόρια (Brophy & Good, 1970). Σε ανάλογο συμπέρασμα προέβη ο Martin (1972), υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Η ποιότητα και το είδος της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται στην εμπειρική έρευνα των Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, & Cogerino (2007) διαφέρει ανάλογα με το φύλο των μαθητών, με τα αγόρια να εμπλέκονται σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό από τα κορίτσια (Sadker & Sadker, 1994).

Η σχολική επίδοση προκύπτει από την διαρκή αλληλεπίδραση στην τάξη (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Όπως υποστηρίζουν οι Dweck, &Riddell (1980, 1989) η μεν σχολική αποτυχία των αγοριών αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε έλλειψη προσπάθειας και η σχολική επιτυχία αποτελεί φυσική συνέπεια των ικανοτήτων τους, ενώ η αποτυχία των κοριτσιών αποδίδεται σε μειωμένη ικανότητα και η επιτυχία τους στην καταβολή αυξημένης προσπάθειας (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Στα αγόρια αναδεικνύονται οι υψηλές νοητικές ικανότητες που διαθέτουν, ενώ τα κορίτσια αμφισβητούνται διαρκώς για τις ικανότητές τους, υποτιμώντας και τη σχολική τους επίδοση. Συμφωνούν, πως τα κορίτσια μελετούν περισσότερο από τα αγόρια και, ενώ οι αποτυχίες των κοριτσιών εκλαμβάνονται ως έλλειψη ικανοτήτων, οι επιτυχίες τους οφείλονται αποκλειστικά στο διάβασμα. Αντίθετα, οι αποτυχίες των αγοριών είναι αποτέλεσμα μειωμένης μελέτης, ενώ οι επιτυχίες τους αποδίδονται στις αυξημένες νοητικές τους ικανότητες (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ καθηγητών-μαθητών του ιδίου και διαφορετικού φύλου δεν επηρεάζουν τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις επιδόσεις και τις δυνατότητες των μαθητών, σύμφωνα με τα ευρήματα των Krkovic et al. (2014). Το συγκεκριμένο πόρισμα έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα άλλων ερευνών, όπως του Dee (2006, 2007) όπου διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές του ίδιου φύλου υψηλότερα, σε σχέση με τους μαθητές του αντίθετου φύλου (Krkovic et al, 2014). Αντίθετα, την έντονη επίδραση του φύλου στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών, κατέληξε η έρευνα των Rahimi & Fallahi (2015), καθώς διαπιστώθηκε πως οι καθηγητές απέδιδαν υψηλότερες βαθμολογίες στις εργασίες των φοιτητριών, ενώ αντίθετα οι καθηγήτριες υψηλότερες βαθμολογίες στις εργασίες των φοιτητών. Το εύρημα αυτό φανερώνει την μεροληψία των εκπαιδευτικών των δύο φύλων στην αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών του αντίθετου φύλου.

Από τη συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα αναπαραγωγής των στερεότυπων ρόλων των φύλων. Η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο των δύο φύλων αντανακλάται στις πρακτικές τους, στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και κατ' επέκταση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη,

ανάλογα με το φύλο των τελευταίων, χωρίς οι ίδιοι να αντιλαμβάνονται αυτή τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση τη συμβολή τους στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Κανταρτζή, 1996· Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008· Τσουρουφλή, 2002· Hassaskhah και Zamir, 2013).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων και το βαθμό που αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται, αφορούν:

- Στην καταγραφή του βαθμού συνειδητοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της ανισότητας των φύλων στη σχολική τάξη και της διαφορετικής αντιμετώπισης των μαθητών, ανάλογα με το φύλο.
- Στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ανάλογα με το φύλο τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών.
- Στη σχολική επίδοση και στον διαφορετικό τρόπο ερμηνείας αυτής των μαθητών ανάλογα με το φύλο.

Μέθοδος και τεχνική συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη διεξαγωγή της έρευνας με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο και είναι συνυφασμένη με τη συλλογή και επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων από ένα δείγμα του πληθυσμού, της οποίας τα αποτελέσματα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά του επιλεγμένου πληθυσμού (Creswell, 2011).

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα οποία είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν προκειμένου μέσω στατιστικών μεθόδων, να εξαχθούν συμπεράσματα, που να είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων έγινε απευθείας από την ερευνήτρια και η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 5 έως 10 λεπτά. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς δώδεκα δημοτικών σχολείων του Δήμου Ηρακλείου Αττικής ενώ το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 55 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα πέντε από τα δώδεκα δημοτικά σχολεία της περιοχής. Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία (SPSS, έκδοση 22).

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Σχετικά με την κατά φύλο σύνθεση του δείγματος παρατηρήθηκε πως η αντιπροσώπευση των δύο φύλων ήταν άνιση, αφού η συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν μεγαλύτερη σε ποσοστό 67,3%, από το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών που ήταν 32,7%. Όσον αφορά την προϋπηρεσία προηγούνται σε ποσοστό 52,7% οι εκπαιδευτικοί με 16-30 έτη υπηρεσίας, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 1-15 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 36,4% και τέλος οι εκπαιδευτικοί με παραπάνω από 31 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 10,9%. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 89,1% δε συνέχισε τις σπουδές του μετά την απόκτηση του βασικού πτυχίου τους. Τέλος, όσον αφορά την τάξη στην οποία διδάσκουν το 23,6% των δασκάλων που πήραν μέρος στην έρευνα υπηρετεί στην Α΄ τάξη, το 20% στην Ε΄ τάξη, το 18,2% στην ΣΤ΄ τάξη, το 14,5 στην Δ΄ τάξη, το 12,7 στην Β΄ τάξη και στην Γ΄ τάξη το 10,9 %.

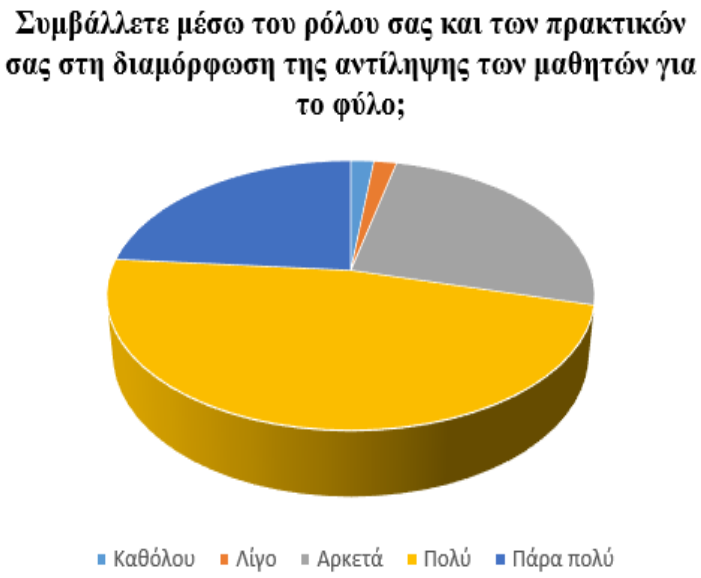
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ισχύ της ισότητας στην εκπαίδευση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει στην ισχύ της ισότητας των ρόλων των φύλων στην εκπαίδευση, καθώς το 36,4% του δείγματος δηλώνει «πολύ», το 27,3% «αρκετά» και το 21,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό (βλ. Γράφημα 1).



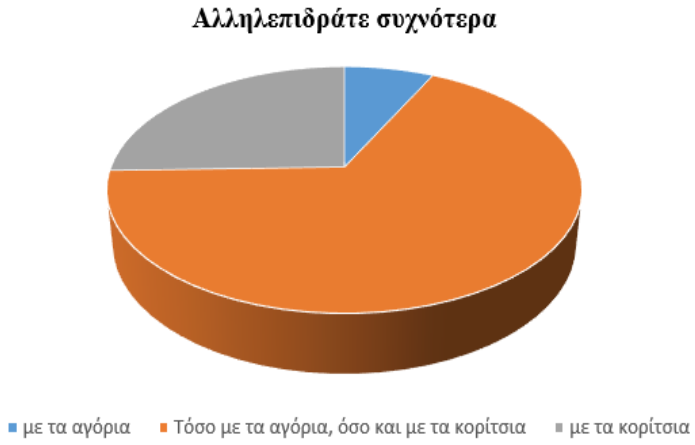
Γράφημα 2: Είναι ισότιμοι οι ρόλοι των δύο φύλων στην εκπαίδευση;

Η επίδραση των εκπαιδευτικών μέσω του ρόλου τους και των πρακτικών τους στη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για το φύλο είναι μεγάλη, καθώς το 47,3% του δείγματος δήλωσε «πολύ», το 25,5% «αρκετά» και το 23,6% «πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 2).



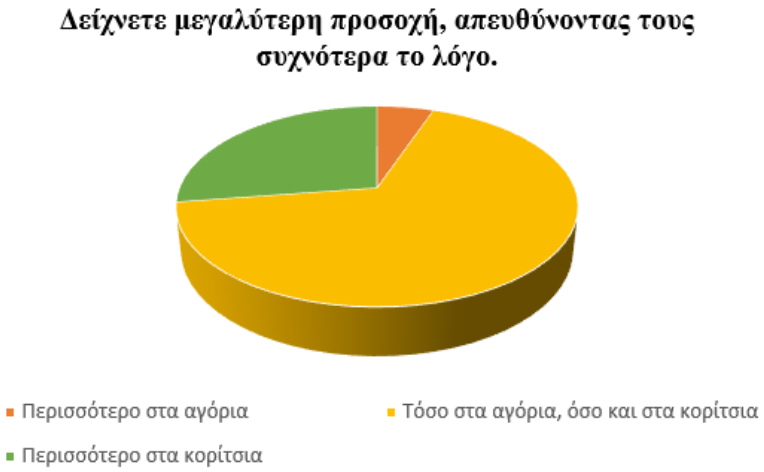
Γράφημα 2: Συμβάλλετε μέσω του ρόλου σας και των πρακτικών σας στη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για το φύλο;

Ως προς την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στην τάξη οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία 67,3% δήλωσαν πως αλληλοεπιδρούν το ίδιο με τα αγόρια και κορίτσια (βλ. Γράφημα 3).



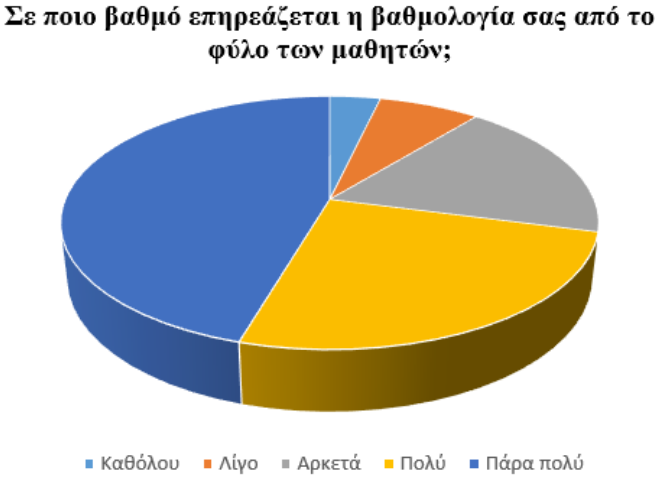
Γράφημα 3: Αλληλεπιδράτε συχνότερα

Δε διακρίνουμε διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων από τους εκπαιδευτικούς στο ερώτημα «Δείχνετε μεγαλύτερη προσοχή, απευθύνοντας τους συχνότερα το λόγο», καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε σε ποσοστό 67,3% πως εξίσου δείχνει την ίδια προσοχή και απευθύνει το λόγο, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Δείχνετε μεγαλύτερη προσοχή απευθύνοντάς τους συχνότερα το λόγο

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το γράφημα 5 ως προς το βαθμό που επηρεάζεται η βαθμολογία τους από το φύλο των μαθητών, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το φύλο των μαθητών δρα καταλυτικά στη βαθμολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, το 45,5% του δείγματος δήλωσε «πάρα πολύ» και το 25,5% «πολύ».



Γράφημα 5: Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η βαθμολογία σας από το φύλο των μαθητών;

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των μαθητών.

Στο ερώτημα ποιο φύλο παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 50,9% δηλώνει «τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 29,1% υποστηρίζει την υπεροχή των κοριτσιών (βλ. Γράφημα 6).



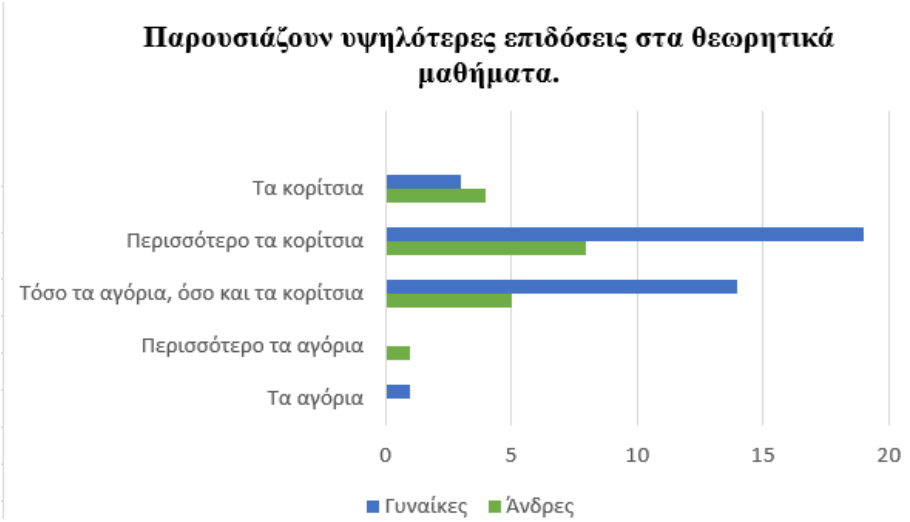
Γράφημα 6: Παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις

Συγκεχυμένα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη τάξη. Σύμφωνα με το γράφημα 7 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49,1% δεν διέκριναν διαφορές με βάση το φύλο ως προς τη συμμετοχή στο μάθημα, ενώ το 49% υποστηρίζει πως περισσότερο τα κορίτσια τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, απαντώντας σε περισσότερες ερωτήσεις.



Γράφημα 7: Συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα απαντώντας σε περισσότερες ερωτήσεις

Ως προς τις επιδόσεις στα θετικά και θεωρητικά μαθήματα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (49,1%) δείχνει μια υπεροχή των κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα. Από το ποσοστό αυτό το 44,4% απαντήθηκε από δασκάλους, ενώ το 51,4% από δασκάλες. Σε μικρότερο ποσοστό 34,5% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν παρατηρείται διαφοροποίηση (βλ. γράφημα 8).



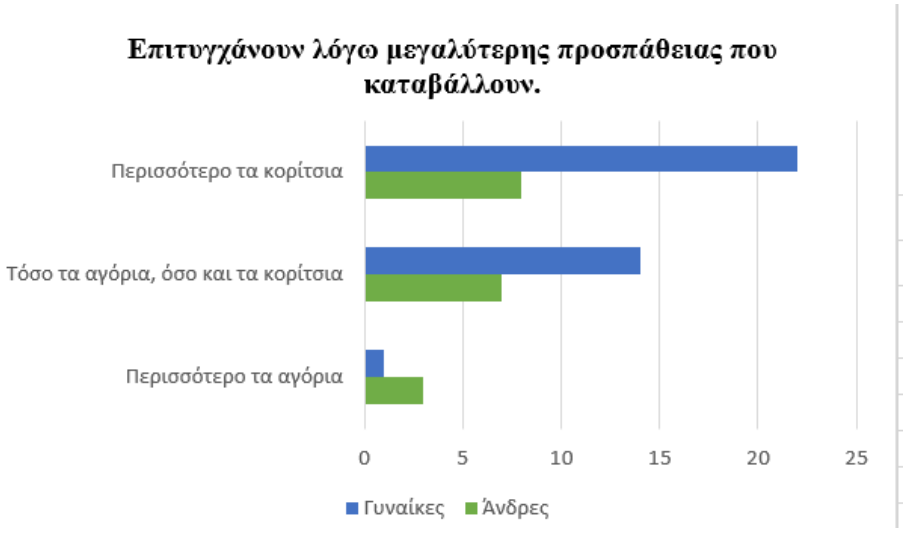
Γράφημα 8: Παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,8%) ως προς τις υψηλότερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα δήλωσε πως τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, το 25,5% των εκπαιδευτικών (εκ των οποίων οι περισσότερες είναι δασκάλες) δήλωσε πως υπερέχουν τα αγόρια, ενώ το 20% πως υπερέχουν περισσότερο τα κορίτσια (βλ. Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα

Διαφοροποιημένα παρατηρούνται τα αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο της προσπάθειας που καταβάλλουν τα δύο φύλα στη σχολική επιτυχία, καθώς το 50,9% δήλωσε πως περισσότερο τα κορίτσια επιτυγχάνουν λόγω μεγαλύτερης προσπάθειας, ενώ το 38,2% υποστηρίζει πως το φύλο δε σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα (βλ. γράφημα 10).



Γράφημα 10: Επιτυγχάνουν λόγω μεγαλύτερης προσπάθειας

Για το ρόλο της προσπάθειας στην σχολική αποτυχία, το 49,1% του δείγματος δήλωσε πως το φύλο των μαθητών δε σχετίζεται με το εν λόγω ζήτημα, ενώ το 29,1% πως περισσότερο τα αγόρια αποτυγχάνουν λόγω μειωμένης προσπάθειας (βλ. γράφημα 11).



Γράφημα 11: Αποτυγχάνουν εξαιτίας μειωμένης προσπάθειας

Συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν μια σχετικά μικρή επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο των δύο φύλων στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές και στη σχολική επίδοση των τελευταίων. Οι εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώνουμε από τις δηλώσεις τους, πιστεύουν πως η αρχή της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση βρίσκεται σε επαρκή ισχύ, χωρίς να έχει επιτευχθεί πλήρως. Επίσης, θεωρούν πως αποτελούν βασικούς μοχλούς διαμόρφωσης των αντιλήψεων των μαθητών για το φύλο μέσα από το ρόλο τους και τις πρακτικές τους. Η άνιση αντιπροσώπευση των δύο φύλων στην έρευνα με τη συμμετοχή περισσότερων

γυναικών επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά το φαινόμενο της θηλυκοποίησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Χαμπίδης, 2011).

Διερευνώντας το ρόλο των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ως μέσο προώθησης των ανισοτήτων των φύλων στη σχολική τάξη, διαπιστώθηκε πως το φύλο των μαθητών δεν επιδρά σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιητικά στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αντίκειται προς άλλα ερευνητικά δεδομένα, καθώς σύμφωνα με αυτά οι δάσκαλοι τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, επιδεικνύοντας τους μεγαλύτερη αποδοχή (Kelly 1988·Spender, 1982·Francis, 2000·Warrington & Younger, 2000, όπ. αναφ. στο Nicaise, et al. 2007. Αντίθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προβάλλουν την έντονη επίδραση του φύλου των μαθητών στον τρόπο βαθμολόγησής τους. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα, στα οποία η επίδραση του φύλου ως προς τις αξιολογήσεις των μαθητών είναι έντονη (Rahimi & Fallahi 2015·Shepardson και Pizzini, 1992·Lavy, 2004).

Η συχνότητα αλληλεπίδρασής με τους μαθητές των δύο φύλων, κρίνεται αδιαφοροποίητη για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Άλλα ερευνητικά δεδομένα αντίκεινται στην παραπάνω αντίληψη, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια στη σχολική τάξη (Streitmatter,1994·Jones και Dindia, 2004). Το φύλο των μαθητών φαίνεται να επιδρά σημαντικά σε ζητήματα που αφορούν στη σχολική επιτυχία λόγω αυξημένης προσπάθειας και στις καλύτερες επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα, καθώς από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται η υπεροχή των κοριτσιών. Το πόρισμα αυτό είναι σύμφωνο με άλλα ερευνητικά δεδομένα, βάσει των οποίων τα κορίτσια υπερέχουν στις επιδόσεις τους στα γλωσσικά μαθήματα και επιτυγχάνουν περισσότερο λόγω αυξημένης προσπάθειας (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Συμπεραίνοντας οι εκπαιδευτικοί συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα αναπαραγωγής των στερεότυπων ρόλων των φύλων. Η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο των δύο φύλων όπως είδαμε αντανακλάται σε κάποιο βαθμό στις πρακτικές τους, στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και κατ' επέκταση στη σχολική επίδοση των μαθητών, χωρίς ωστόσο οι ίδιοι να το αντιλαμβάνονται. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου κρίνεται αναγκαία έτσι ώστε οι πρακτικές και συμπεριφορές που υιοθετούν μέσα στο σχολικό πλαίσιο να αντιμετωπίζουν ισότιμα τα δύο φύλα και να μην επηρεάζονται από στερεότυπες αντιλήψεις. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε επιπλέον πεδία, κρίνεται αναγκαία, καθώς όπως υποστηρίζει και η Kelly, (1985) «*συνδέεται με την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε πολιτικής προς την κατεύθυνση της ισότητας στην εκπαίδευση, καθώς αυτοί είναι οι «κομιστές» της εκπαιδευτικής αλλαγής*» (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008, σελ.240).

Αναφορές

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology 61, 365-374.

Champidis, Th. (2011), O rolos tou fylou (ekpaideftikou kai mathiti) stin ekpaideftiki diadikasia: i optiki ton ekpaideftikon tis defterovathmias ekpaidefsis. Didaktoriki Diatrivi, Dimokriteio Panepistimio Thrakis (DPTh)

Creswell, J. W. (2011). I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi tis Posotikis kai Poiotikis Erevnas. Athina: Ion/Ellin.

Hassaskhah, J. & Zamir R. S.(2013) «Gendered Teacher-Student Interactions in English Language Classrooms: A Case of Iranian College Context», Sage Open 3(3), 1-11, 2013. DOI:10.1177/2158244013502986

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, 1996. Anaktithike apo: http://www.isotita-epeaek.gr/sxetikes_ereunes.htm

Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: A meta- analytic review. Research in education,39,1-23.

Kladouchou, E., (2005) « Ekpaidefsi kai fylo stin Ellada. Scholiasmeni katagrafi tis vivliografias».

Kogkidou, D. (1995). «I Emfyli Diastasi stin Ekpaidefsi- Se poious tomeis apaiteitai paremvasi», Ekpaidefsi kai isotita efkairion -Evropaiko Synedrio – Athina 7-8-9 Apriliou 1994, Geniki grammateia isotitas, Athina, 1995. Anaktithike apo: http://www.isotitaepeaek.gr/sxetikes_ereunes.htm

Krkovic, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M., & Hautamaki, J. (2014). «Teacher evaluation of student ability: what roles do teacher gender, student ender, and their interaction play?», Educational Research, 56(2), 2014. DOI:10.1080/00131881.2014.898909

Martin, R. (1972) «Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teacher-student contacts», Journal of School Psychology, 10, 339-347 https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-4405(72)90002-7

Nicaise, V., Bois, E. J., Fairclough, J. S., Amorose, J. A., & Cogerino, J., (2007) «Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses», Journal of sports sciences, 25:8, 915 - 926 , 2007. DOI: 10.1080/02640410600898095

Rahimi, A. & Fallahi, M. A., (2015) «Gender Equality in Education: Iranian EFL Teachers' Gender Partiality in Evaluating Mono-Mixed Gender EFL Learners' Writing Performance» The New English Teacher, Vol 9, No 2, 2015.

Tsouroufli, M. (2002)« To fylo kai oi praktikes ton ekpaideftikon stin taxi se ena elliniko defterovathmio scholeio» Gender and Education, 14:2, 135-147. Sto Agoria kai Koritsia sto Scholeio: H Emfyli Diastasi tou Analytikou Programmatos kai tis Allilepidrasis Ekpaideftikon-Ekpaidefomenon stis Aithouses Didaskalias (Tomos II), sel. 208-230: Proothontas paremvaseis gia tin isotita ton fylon sto elliniko ekpaideftiko systima.[Ergo: Evaisthitopoiisi ekpaideftikon kai paremvatika programmata gia tin proothisi tis isotitas ton fylon]. Athina: K.E.Th.I.

Frosi, L. (2005a) Ekpaideftikoi se diadikasia allagis: efarmogi tis methodou «o ekpaideftikos os erevnitis» stin epimorfosi ton ekpaideftikon se themata isotitas kai scheseon ton fylon. Adimosiefti Δdidaktoriki diatrivi. A.P.Th, Tmima Psychologias, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, 2005

Frosi, L. & Deligianni-Kouimtzi, V. (2008). «Apopseis kai prosdokies ekpaideftikon gia ta agoria kai ta koritsia sto scholeio» Sto Ekpaideftikoi kai Fylo, sel. 237-254: Proothontas paremvaseis gia tin isotita ton fylon sto elliniko ekpaideftiko systima. [Ergo: Evaisthitopoiisi ekpaideftikon kai paremvatika programmata gia tin proothisi tis isotitas ton fylon]. Athina: K.E.Th.I. Anaktithike apo http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf:

Η σχολική βία και ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός

Φωτεινή Καρούλη-Παρδάλα Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι διεθνές, και διαχρονικό σύγχρονο. Στην εκδήλωσή του δε συμβάλλει η αλληλεπίδραση ψυχολογικών, οικογενειακών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων Καθώς εξετάζουμε την επίδραση του εκπαιδευτικού πλαισίου στην εμφάνιση της σχολικής βίας ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η μελέτη της ποιότητας των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη .Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης των μαθητών που τείνουν προς την παραβατικότητα αποτελεί η σχέση εκπαιδευτικού –μαθητή όπως αυτή αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης. Η υπερβολική αυστηρότητα είναι εκ προοιμίου καταδικασμένη. Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη θέλει τον εκπαιδευτικό καθοδηγητή, συνεργάτη, εμψυχωτή, διαμεσολαβητή, βοηθό και σύμμαχο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Βία, διαπολιτισμική επικοινωνία, πρόληψη, σχέσεις

School Violence and The Culturally Sensitive Teacher

Photinie Carouli-Pardala M.Sc.

Abstract

The phenomenon of school violence and bullying is international, timeless contemporary. The interaction of psychological, family, cognitive, social and emotional factors contributes to its manifestation. As we examine the IMPACT of the educational context on the occurrence of school violence, it is extremely important to study the quality of the relationships that are built inside the classroom. A key factor in shaping students who tend to delinquency is the teacher-student relationship as it develops in the classroom communication context. Excessive rigor is doomed from the beginning. Modern pedagogical science prefers an educational guider, as a collaborator, an animator, a mediator,an assistant and an ally in the educational process.

Key-Words: Violence, intercultural communication, prevention, relationships

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ουσιαστικά έναν κοινωνικό οργανισμό με συγκεκριμένες και ιεραρχικά διαμορφωμένες σχέσεις, κοινωνικά προσδιορισμένους ρόλους, με άμεση συνέπεια η σχολική βία να μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσω της διαμόρφωσης ενός κοινωνιολογικού πλαισίου μελέτης του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού.(Yoneyama&Naito, 2003).Οι ιεραρχικές και εξουσιαστικές δομές που

επικρατούν στο σχολείο υπό μορφή κανόνων ελέγχου πειθαρχικών πρακτικών επηρεάζουν ένα μέρος των κρουσμάτων της σχολικής βίας .

Η κοινωνικοποιητική διαδικασία του σχολείου έχει παραμεριστεί διότι το σχολείο έχει μετατραπεί σε ένα απρόσωπο εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται στους βαθμούς και τις επιδόσεις, εξεταστικό κέντρο χορήγησης τίτλων όπου λαμβάνεται υπόψη όλο και λιγότερο διαδικασίες που προωθούν τη συλλογικότητα και την κριτική –αναλυτική σκέψη,(Γκίβαλος, 2006) ευνοεί δε ένα έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα που τροφοδοτεί την καλλιέργεια του ατομιστικού πνεύματος.

Σύμφωνα με την Baker η σχολική βία στην πραγματικότητα σηματοδοτεί τη αποτυχία της κοινότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος δηλαδή την αδυναμία διαμόρφωσης κοινών δεσμών και αξιών μεταξύ των ατόμων.Η σχολική βία συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου γι αυτό απαιτείται η ανάπτυξη ενός σχολείου που λειτουργεί ως κοινότητα σύμφωνα με τις ιδέες του Dewey.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρόληψη σε επίπεδο σχολικής τάξης

Καθώς εξετάζουμε την επίδραση του εκπαιδευτικού πλαισίου στην εμφάνιση της σχολικής βίας ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η μελέτη της ποιότητας των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη .

Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης των μαθητών που τείνουν προς την παραβατικότητα αποτελεί η σχέση εκπαιδευτικού –μαθητή όπως αυτή αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης.

Αξιοποιώντας τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εστιάζουμε στη θεωρία της « κοινωνικής ετικέτας» η οποία προκύπτει στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτήν οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές επικολλώνται σαν ετικέτες έχουν δε καταλυτικές συνέπειες στην συμπεριφορά αλλά και στην επίδοση του μαθητή (Λάμνιας, 2001).

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη έχει καταδείξει ότι η υπερβολική αυστηρότητα δεν φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός που καλλιεργεί ένα αίσθημα φόβου έχει αποτύχει στα διδακτικά καθήκοντα αλλά και στην αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς. Όταν εκτοξεύει συνέχεια απειλές για τη συμπεριφορά τους ή όταν προπυλακίζει λεκτικά το μόνο που καταφέρνει είναι να δημιουργεί εντάσεις αρνητικό κλίμα στην τάξη διόγκωση της υπάρχουσας κατάστασης .Όταν δυναμιτίζει το σχολικό κλίμα με απόλυτες απαιτήσεις σε θέματα συμπεριφοράς και συνεχείς διακοπές στο μάθημα τότε ευθύνεται και ο ίδιος για ανάρμοστες συμπεριφορές.

Οι αντιλήψεις για αυστηρή πειθαρχία και προσοχή είναι παρωχημένες και οδηγούν σε βίαιες αντιδράσεις και δια μαρτυρίες εκ μέρους των μαθητών στο φόβο και την αποξένωση. Η μοναδική δυνατότητα επίλυσης είναι η βαθιά κατανόηση και η συνεργασία. Η υπερβολική αυστηρότητα είναι εκ προοιμίου καταδικασμένη. Η σύγχρονη

παιδαγωγική επιστήμη θέλει τον εκπαιδευτικό καθοδηγητή, συνεργάτη, εμψυχωτή, διαμεσολαβητή, βοηθό και σύμμαχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιδιώκει την προσέγγιση εκπαιδευτικού –μαθητή την ελεύθερη συζήτηση την έκφραση απορίων τη συμμετοχή του σε ομάδες εργασίας όπου καταργείται η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας την ανάληψη πρωτοβουλιών από το μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη είναι εκείνος που θα θέσει τα όρια στους μαθητές .

Είναι ζωτικής σημασίας, επομένως, να αλληλεπιδρούν οι δάσκαλοι θετικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες, να αναγνωρίζουν τις προσπάθειές τους (O' Moore, 2000) και να εκπαιδευτούν ώστε να ενισχύουν την αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών. Ο εκφοβισμός έχει γίνει πλέον κομμάτι της κουλτούρας των μαθητών/-ητριών • οπότε οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να δουλέψουν συνεργατικά και από κοινού με τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να επιτύχουν την ποθητή αλλαγή (Sharp &Smith,1994).

Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση και την απαλοιφή του εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003). Μία μέθοδος για την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη είναι η εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών μάθησης, που ευνοούν την καθιέρωση πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών και συμμαθητριών (O'Moore, 2000).

Η συνεργατική μάθηση βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποδέχονται και να τηρούν θετική στάση αλληλεγγύης ο ένας προς τον άλλον, καθώς επίσης να αναπτύσσουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που δε συμμετέχουν σε κάποια ομάδα συνεργασίας στο σχολείο (Olweus, 1993). Μάλιστα οι Cowie, Smith, Boulton καιLaver (1994, στο O'Moore, 2000) έχουν βρει ότι η συνεργασία των μαθητών και μαθητριών σε ομάδες μειώνει το βαθμό θυματοποίησης των ευάλωτων παιδιών, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες.

Ένας άλλος τρόπος να θεμελιωθούν θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των συμμαθητών και συμμαθητριών είναι να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα περιβαλλοντικά πολιτιστικά Αγωγής Υγείας και **διασκεδαστικές ομαδικές δραστηριότητες**, εντός και εκτός σχολείου, όπως πάρτυ, χοροεσπερίδες, εκδρομές, με τη συμμετοχή βέβαια κάποιων γονέων. Μέσω δε της διακριτικής εποπτείας των εκπαιδευτικών, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι κανένας μαθητής και καμία μαθήτρια δε θα αποκλεισθεί από αυτές τις ευχάριστες δραστηριότητες (Olweus, 1993).

Ο εκπαιδευτικός υιοθετώντας τη διαπολιτισμική προσέγγιση

Η πολιτισμική ανομοιογένεια (κουλτούρα και πολιτιστικέςταυτότητες) που επικρατεί στις σχολικές τάξεις αποτελεί συχνά το έναυσμα συγκρούσεων και διασπάσεων

(Huntington, 1998), ρατσιστικών αντιδράσεων, ξενοφοβικών αντιλήψεων και απόρριψης, ακόμη και εντός της σχολικής κοινότητας.

Η περίπτωση της σχολικής βίας που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερογένειας (είναι σε συνάρτηση με το ρατσισμό) χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση και τραυματικό χαρακτήρα καθώς εμπεριέχει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.Η ανάγκη να ανήκει κανείς κάπου δεν περιορίζεται στην παρέα στην ομάδα,στο παιχνίδι αλλά στην περίπτωση της ρατσιστικής βίας, το «μη ανήκειν» μεταλλάσσεται σε απειλή και αφορά τη χώρα και τον πολιτισμό. (Richardson, R. (2006).

Γενικότερα. το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας συγκροτείται με πυρήνα την ετερότητα την απόκλιση δηλαδή από κάποιον κοινό αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών αλλά και συμπεριφορών .Σύμφωνα με τους ερευνητές η ετερότητα προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις με αποτέλεσμα ο άλλος ο διαφορετικός να προκαλεί αντανακλαστικά φόβου και απόρριψης.

Ποια στάση πρέπει να κρατήσουν των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό το κοινωνικό φαινόμενο; ποια παιδαγωγική τακτική οφείλουν να ακολουθήσουν για να Επιτευχθεί μια ομαλή επικοινωνία και να απαλειφθούν οι προκαταλήψεις και οι συγκρούσεις ;

Η Διαπολιτιστική επικοινωνία, προσέγγιση είναι η απάντηση στο ρατσισμό και την ξενοφοβία απάντηση για την πρόληψη και αντιμετώπιση παρόμοιων φαινομένων συνιστά δε την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση, είναι: α) ο άνευ όρων σεβασμός του μαθητή, β) η ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση(empathy), κατανόηση του προσωπικού κόσμου του μαθητή, γ) η γνησιότητα ήσυνέπεια, δ) ζεστασιά ή θετική αναγνώριση-αποδοχή (unconditionalpositiveregard), και ε) η ενεργής ακρόαση (Κοσμίδου-Hardy, 1999:21).

Συνεπώς, δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε μια διυποκειμενική σχέση μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο ενός ολικού και μη γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας, που υπονοεί μια διαλεκτική σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο».

Τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης εστιάζουν στην αναγνώριση και στο σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλίας που χαρακτηρίζει μια ομάδα μαθητών και προωθεί την αλληλεπίδραση, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Επισημαίνουμε ότι δεν αφορά μόνον τους μαθητές με διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα, αλλά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αφού διαφορετικές διαστάσεις της ετερότητας χαρακτηρίζουν κάθε ομάδα μαθητών, ακόμη και αν τα μέλη της μοιράζονται την ίδια εθνοπολιτισμική καταγωγή.Επιπροσθέτως, προωθεί την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πεδίο, για όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μιας χώρας.

Η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει επίσης την ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, συνδέεται, τελικά, με την ικανότητα διεύρυνσης των ορίων της ατομικότητας με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών «άλλων» και τις νέες πολιτισμικές αξίες που τα χαρακτηριστικά αυτά αντιπροσωπεύουν. (Μάγος 2014)

Εν κατακλείδι, οδηγεί σε γνήσια και ουσιαστική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, μειώνει τις σχέσεις εξουσίας και εξανθρωπίζει τη διδασκαλία, ανοίγοντας τους ορίζοντες ώστε να εκφράζονται ελεύθερα τα βιώματα, τα όνειρα, οι επιθυμίες και οι πολιτισμικές αναφορές των μαθητών. Αν δεν γίνει αυτό, οι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από μειονοτικές και κυριαρχούμενες ομάδες, θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση γνώσεων που όχι μόνο είναι ξένες σε σχέση με τη δική τους πραγματικότητα, αλλά και συχνά ανταγωνιστικές ως προς τον πολιτισμό και τις βιωμένες εμπειρίες τους (Σιμόπουλος, 2014)..

Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα του ατόμου, αλλά για την κατάκτησή της απαιτείται συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση. Είναι δε απαραίτητο να αποτελεί βασικό κεντρικό άξονα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός

Ο σύμφωνος με τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικός ή και ο ονομαζόμενος ως «ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός»είναι ο συντονιστής, ο εμψυχωτής και ο διαμεσολαβητής της ομάδας των μαθητών.

Δημιουργεί συνθήκες για την έκφραση διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία μετουσιώνοντας την σε ποιοτικότερη για όλα τα μέλη της ομάδας και στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών.

Εκτός από το ρόλο του διευκολυντή-διαμεσολαβητή, συγκεντρώνει και επιπλέον χαρακτηριστικά. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η γνώση και πείρα στη διαχείριση θεμάτων ταυτότητας και ετερότητας, η ενημέρωση σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων που συναποτελούν την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, η δημιουργική προσέγγιση των ομοιοτήτων και διαφορών των παραπάνω ομάδων και, φυσικά, η ικανότητα ανάπτυξης του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος όπου θα γίνεται δυνατή η ελεύθερη και ποικιλότροπη έκφραση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.(Μάγος, 2014)

Ο διαπολιτισμικός σεβασμός του είναι μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό (Μάρκου,2001)

– Διαθέτει την ευελιξία στην ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις ανάγκες και ταενδιαφέροντά τους, η διδασκαλία του εμπλουτίζεται με διεπιστημονική

προσέγγιση εννοιών ή θεμάτων που χειρίζονται τη διαφορετικότητα (Slavin & Madden, 1996).

- Εφαρμόζει την ποικιλία στόχων, όπου απασχολεί τόσο η απόκτηση γνώσεων και ηανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μέσα από την ποικιλία δραστηριοτήτων(Sternberg & Grigorenko, 2000), όσο και η καλλιέργεια θετικής στάσης, και η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Goleman, 1997).
- Ενεργοποιεί τη συμμετοχικότητα και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και της ευρύτερηςκοινωνίας και των υπηρεσιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητώνκαι εκπαιδευτικών (Anderson, 1993).
- Διαθέτει ενσυναίσθηση, κατανοεί τους άλλους αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους μέσα από αυτά, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση τους .(Μάρκου,2001)
- Χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση που μεταφέρουν, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, καθώς και τα πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς τους με βασικό σκοπό να κάνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης περισσότερο σχετική και αποτελεσματική για αυτούς.(Μάγος, 2014)
- Εν κατακλείδι δεν εστιάζει στην τελική επίδοση των μαθητών, αλλά στην ανάλυση και παρατήρηση της προσωπικής διαδρομής του κάθε μαθητή προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση.(Μάγος, 2014)

Η Gay (2000) προσδίδει τρεις ρόλους στους πολιτισμικά ευαίσθητους εκπαιδευτικούς. Τους θεωρεί: πολιτισμικούς οργανωτές, πολιτισμικούς διαμεσολαβητές και, τέλος, ενορχηστρωτές των κοινωνικών πλαισίων της μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί ως πολιτισμικοί οργανωτές: πρέπει να γνωρίζουν πώς η κουλτούρα επηρεάζει την καθημερινή δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που εκπέμπουν την εθνοπολιτισμική ποικιλία, να διευκολύνουν την επίδοση όλων των μαθητών. Υποστηρίζουν τους μαθητές που προέρχονται από εθνοπολιτισμικές μειονότητες να έχουν ελεύθερη προσωπική και πολιτισμική έκφραση, έτσι ώστε οι απόψεις τους να εντάσσονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης σε συστηματική βάση.

Οι εκπαιδευτικοί ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές δίνουν ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν κριτικό προβληματισμό ανάμεσα στις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και να αναλύσουν τις ασυνέπειες ανάμεσα στον κυρίαρχο και τους «άλλους» πολιτισμούς. Βοηθούν τους μαθητές να διευκρινίσουν τις δικές τους ταυτότητες, να αναπτύξουν θετικές διαπολιτισμικές σχέσεις και να αποφύγουν να διαιωνίζουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμό. Σκοπός είναι να δημιουργήσουν πολυπολιτισμικές κοινότητες μαθητών που σέβονται ο ένας τον άλλον και δουλεύουν συνεργατικά για αμοιβαία επιτυχία.

Ως ενορχηστρωτές των κοινωνικών πλαισίων της μάθησης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημαντική επίδραση που έχει η πολιτισμική ταυτότητα στη μάθηση και να κάνουν τη διαδικασία διδασκαλίας συμβατή με τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και πλαίσια αναφοράς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Σύμφωνα με τους VillegasandLucas (2002), οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο του πολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικό, θα πρέπει να κατακτήσουν έξι βασικά στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις), ήτοι

- Να αποκτήσουν κοινωνικοπολιτισμική συνείδηση
- Να αναπτύσσουν υποστηρικτική στάση προς τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές
- Να αναπτύσσουν το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να λειτουργούν ως φορείς αλλαγής
- Να κατανοούν τον εποικοδομητικό χαρακτήρα της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας
- Να επιθυμούν να μάθουν για τους μαθητές και τις κοινότητες τους
- Να αξιοποιούν πολιτισμικά ευαίσθητες διδακτικές τεχνικές

Ο πολιτισμικός διαμεσολαβητής διαθέτει κυρίως Δημοκρατική και ανεκτική διάθεση

Η μετατροπή ενός ατόμου σε διαπολιτισμικό μεσολαβητή δεν επιτυγχάνεται αποκτώντας ένα τίτλο πρέπει να αποδεχθεί με θέρμη και προθυμία αυτή τη διάθεση ως τρόπο ζωής ως μια συνεχής και αέναη διαδικασία ευασθητοποίησης και συνειδητοποίησης της ποικιλομορφίας επιδιώκοντας τη μέγιστη ισορροπία στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο διαμεσολαβητής πρέπει να μπει σε μια διαδικασία αμοιβαίας πολιτισμικής προσαρμογής, δηλαδή να είναι διατεθειμένος να αλλάξει ο ίδιος προσωπικά ως αποτέλεσμα της σχέσης του με άλλα άτομα.

Βιβλιογραφία

Artinopoulou V. (2001) Via sto scholeio. Erevnes kai politikes stin Evropi Athina:Metaichmio

Baker, J.A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, (1), 29-44

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Espelage, D., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.

Gkivalos M. (2006) « Scholiki kai koinoniki via» ef .To Paron 11 Iouniou 2006

Huntington, (1998). I Sygkrousi ton Politismon kai o Anaschimatismos tis Pagkosmias Taxis, Athina, TerzoBooks..

Lamnias K.(2001) Koinoniologiki theoria kai ekpaidefsi .Diakrites prosengiseis Athina: Metaichmio

Le Roux, J. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching, *Multicultural Teaching*, 19 (2), 18-22.

Magos K. & . (2014) «Draseis evaisthitopoiisis kai epangelmatikis anaptyxis ekpaideftikon. A.P. 1,2» EKPAIDEFTIKO YLIKO THEMATIKO AXONA:«Scholeio, ratsismos, xenofovia kai dimokratiki efthyni»Athina KANEP /GSEE

Markou G. (2001) Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi Athina

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior, 26*(1), 99-111.

Olweus Bullying Prevention Program (2007α). What is Bullying? Hazelden Foundation.

Olweus Bullying Prevention Program (2007β). What is the Olweus BullyingPrevention Program? Hazelden Foundation.

Olweus, D. (1993). Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing.

Richardson, R. (2006). Playgrounds, the Press and Preventing Racism: a case study. *Forum*, 48,(2), 181-188.

Sharp, S., Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practicalhandbook for teachers.* London and New York: Routledge.

Simopoulos (2014) I diapolitismiki ikanotita tou ekpaidefti enilikon. Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi. Patra: Panepistimio Patron

Tsiantis G.(2010) « Drastiriotites stin taxi gia tin prolipsi tou ekfovismou kai tis vias metaxy ton mathiton» EPSYPE

Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 317-330

Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers*. New York: State University of New York Press

Ιστογραφία

http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=104&main_menu=267&parent_id=161

https://sciencearchives.wordpress.com/2012/01/20/%CE%AF-%CE%AF-%CF%8E-t/

http://www.olweus.org/public/bullying.page

Στάσεις εκπαιδευτικών της περιφέρειας Ηπείρου για τη διδασκαλία φυσικών επιστημών.

Αθηνά – Χριστίνα Κορνελάκη, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κατερίνα Πλακίτση, Καθηγήτρια Διδακτικής Φυσικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει εμπειρική έρευνα που αποσκοπεί στη μελέτη των στάσεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ηπείρου για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η κλίμακα DAS αξιοποιείται ως κατάλληλο εργαλείο για τη μέτρηση των στάσεων, καθώς διακρίνει τις προσωπικές από τις επαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 149 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι στάσεις των οποίων κρίνονται αρκετά θετικές συνολικά, αφήνοντας ωστόσο περιθώριο βελτίωσης, κυρίως σε σχέση με την εξάρτηση από το φύλο, τη σχετική δυσκολία και το αίσθημα άγχους σε σχέση με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Προτείνεται επιπλέον η ενίσχυση της συμπεριφορικής πρόθεσης των εκπαιδευτικών. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στα ελεύθερα πεδία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: φυσικές επιστήμες, στάσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών, συμπεριφορική πρόθεση

Primary education teachers' attitudes toward science education in Epirus region

Athina – Christina Kornelaki, Post-doc researcher, University of Ioannina
Katerina Plakitsi, Professor of Science Education, University of Ioannina

Abstract

The paper focuses on primary education teachers' attitudes toward science education in Epirus region, Greece. The DAS scale is used as a suitable tool for measuring attitudes, as it distinguishes teachers' personal from professional attitudes. 149 in-service teachers participated in the research, whose attitudes are considered quite positive overall, leaving room for improvement, mainly in relation to the gender beliefs, the perceived difficulty and the feeling of anxiety in relation to science education. Teachers' behavioral intention is also proposed to be strengthened. Teachers' comments in the relevant areas of the questionnaire confirm the results.

Key-Words: science education, in-service teachers' attitudes, behavioral intention

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση σε ότι αφορά τις στάσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ηπείρου. Εντάσσεται σε ευρύτερη έρευνα που αφορά τη σύνδεση της τυπικής με τη μη

τυπική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Ακολουθεί την επεκτατική θεωρία ως μεθοδολογικό πλαίσιο και τις φάσεις του επεκτατικού κύκλου μάθησης (Engeström, 2015) για το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας.

Χωρίς αμφιβολία οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάσουν τις στάσεις των μαθητών προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας (Mulholland & Wallace, 1996; van Aalderen-Smeets et al., 2017). Οι Osborne και Dillion (2008), προτείνουν την αναζήτηση των αιτιών του φαινομένου της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στις φυσικές επιστήμες πέρα από το γνωστικό περιεχόμενο των φυσικών επιστημών, σε μια κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική. Παρόλο που η αποστροφή των μαθητών στις θετικές επιστήμες μελετάται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τελευταία παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Fleer, 2009; Ravanis, 2017; Ravanis et al., 2007; Roth et al., 2013). Σχετική βιβλιογραφία αποδίδει την απροθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν φυσικές επιστήμες στις πρώτες τάξεις, στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη μετάδοση της επιστημονικής γνώσης (Kallery & Psillos, 2001; Watters et al., 2001; Yilmaz-Tuzun, 2008) και στην υιοθέτηση παθητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς και στην εξάρτηση από το σχολικό εγχειρίδιο (Oh & Kim, 2013) εξαιτίας της έλλειψης αυτοπεποίθησης για τις ικανότητές τους (McDonald et al., 2021). Άλλοι παράγοντες συνδέονται τόσο με προσωπικές συστολές, όσο και με εξωτερικούς παράγοντες, εκτός πλαισίου. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η ανετοιμότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αποφοιτώντας από το πανεπιστήμιο (Kornelaki & Plakitsi, 2018; Slavin et al., 2014), η έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και οι περιορισμένοι πόροι (Banilower et al., 2013; Kornelaki & Plakitsi, 2018; Slavin et al., 2014), η ανασφάλειά τους ή η απουσία προαγωγικών εξετάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που οδηγεί στο να δίνουν προτεραιότητα σε άλλες μαθησιακές περιοχές, όπως στη γλώσσα και τα μαθηματικά (Kornelaki & Plakitsi, 2018; Marco-Bujosa & Levy, 2016). Οι εξωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με την ανεπάρκεια ουσιαστικής επιμόρφωσης στις φυσικές επιστήμες με υποδειγματικές διδασκαλίες (Kornelaki & Plakitsi, 2018), την μη αξιοκρατική αξιολόγηση και την έλλειψη κινήτρων που συνδέεται με την τελευταία και τις συνθήκες στη σχολική τάξη, οι οποίες αφορούν το πλήθος των μαθητών και την έλλειψη επαρκούς παράλληλης στήριξης για τους μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες (Kornelaki & Plakitsi, 2018). Την ίδια στιγμή, ο φόβος πιθανής έλλειψης επαγγελματιών με εξειδίκευση στους τομείς του STEM στο μέλλον (Office of the Chief Scientist, 2014), οδηγεί πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και την Ελλάδα, να ακολουθούν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του STEM στην εκπαίδευση. Αυτό παρατηρείται στη χώρα μας με την πρόσφατη είσοδο των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό, εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να μελετηθούν οι υφιστάμενες στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πριν το σχεδιασμό επιμορφωτικού σεμιναρίου. Το εργαλείο που αξιοποιείται στην έρευνα είναι

η κλίμακα DAS (Dimensions of Attitude toward Science Instrument) των van Aalderen-Smeets και Walma van der Molen (2013).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τις Asma et al. (2011), η στάση δεν είναι μια ενιαία έννοια, αλλά μια κατασκευή που αποτελείται από πολλαπλές υπο-συνιστώσες και χαρακτηριστικά. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται το μοντέλο των Asma et al. (2011), το οποίο αποτελείται από τρεις συνιστώσες, τη νόηση (cognition), το θυμικό (affect) και τον θεωρούμενο έλεγχο (perceived control), που αποτελούνται από επτά υπο-συνιστώσες, οι οποίες αναπαριστούν σκέψεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών.

Οι γνωστικές πεποιθήσεις αφορούν τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με (α) τη συνάφεια της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών (perceived relevance), (β) τις πεποιθήσεις για τη σχετική δυσκολία της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών (perceived difficulty) και (γ) τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις για το φύλο στο πλαίσιο της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών (gender beliefs). Η συνιστώσα του θυμικού περιέχει τις ανεξάρτητες υπο-συνιστώσες (α) απόλαυση (enjoyment) (διδασκαλίας) φυσικών επιστημών και (β) άγχος (anxiety) που σχετίζεται με τη (διδασκαλία) φυσικών επιστημών. Τέλος, ο θεωρούμενος έλεγχος, αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν (στο να διδάσκουν) φυσικές επιστήμες και αποτελείται από (α) την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficancy) και β) την αντιληπτή εξάρτηση από παράγοντες του πλαισίου (context dependency). Η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά την προσωπική, εσωτερική αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητά τους να διδάσκουν φυσικές επιστήμες, ενώ η εξάρτηση από παράγοντες του πλαισίου αφορούν πεποιθήσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία των φυσικών επιστημών εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες που είναι εκτός του ελέγχου τους, αλλά επηρεάζουν τη διαδικασία, όπως έλλειψη χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα, έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ. (van Aalderen-Smeets & Walma van der Molen, 2015).

Η καταλληλόλητά της κλίμακας DAS (van Aalderen-Smeets & Walma van der Molen, 2013) ως εργαλείο για την παρούσα έρευνα, οφείλεται στη σαφή διάκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιστήμη από τις επαγγελματικές στάσεις τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη κατηγορία στάσεων αφορά τις προσωπικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως απλών πολιτών σε σχέση με την επιστήμη, ενώ η δεύτερη αφορά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συνδέεται με τις επαγγελματικές τους πρακτικές στην τάξη (van Aalderen-Smeets & van der Molen, 2015). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο σε διεθνείς μελέτες (Korur, Vargas & Serrano, 2015, Suprapto & Mursid, 2017; Aaron Price & Chiu, 2018; McDonald, Klieve & Kanasa, 2021).

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δεύτερη φάση του επεκτατικού κύκλου, την ανάλυση της παρούσας κατάστασης, πάνω στην οποία στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του νέου μοντέλου (τρίτη φάση επεκτατικού κύκλου). Για τις ανάγκες της φάσης διεξήχθη εμπειρική έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, καθώς και τη συμβολή των μουσείων στο παραπάνω. Υιοθετήθηκε η μικτή προσέγγιση, που συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας για μεγαλύτερη αξιοπιστία (Cohen et al., 2018). Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για την απόκτηση συνολικής εικόνας, ενώ κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (n=9) παραχώρησαν σύντομη, ημι-δομημένη συνέντευξη με διευκρινιστικές προς το ερωτηματολόγιο ερωτήσεις. Τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία λόγω περιορισμού στην έκτασή της.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Η κλίμακα στάσεων DAS περιλαμβάνει 28 στοιχεία που αντιστοιχούν σε επτά υπο-συνιστώσες οι ερωτήσεις των οποίων απαντώνται σε μορφή Likert πέντε σημείων, από το "Διαφωνώ Απόλυτα" (1) έως το "Συμφωνώ Απόλυτα" (5). Η κλίμακα DAS περιλαμβάνει ξεχωριστό εργαλείο που μελετά τη συμπεριφορική απόκριση των εκπαιδευτικών (Behavioral Intention Scale), το οποίο συμπεριλήφθη στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Το τελευταίο περιλαμβάνει επτά στοιχεία που χρησιμοποιούν κλίμακα πέντε βαθμών, από "Καθόλου" (1) έως "Πάρα πολύ" (5). Στο τέλος κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου προστέθηκε ανοιχτό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να σχολιάσουν τις ερωτήσεις, τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, ξεπερνώντας τυχόν περιορισμούς που δημιουργούν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (Cohen et al., 2018). Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 11 στοιχεία που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και την επιθυμία τους να ενημερώνονται για την έρευνα και την προσφορά σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η κλίμακα DAS μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια, μεταφράστηκε έπειτα, πάλι στην αγγλική γλώσσα από άλλον ερευνητή για να διαπιστωθούν τυχόν ασυμφωνίες και κατόπιν συζήτησης με έναν τρίτο ερευνητή, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες διορθώσεις/ τροποποιήσεις στη μετάφραση.

Ο υπολογισμός της εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων έγινε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α, σε κάθε υπο-συνιστώσα της κλίμακας. Ως γενικό κανόνα για την επαρκή μέτρηση του Cronbach α, οι τιμές του αντικατοπτρίζουν τους εξής εκπαιδευτικούς βαθμούς: α) 0,9 ή υψηλότερο θεωρούνται άριστα, β) 0,8 έως 0,9 είναι επαρκή, γ) 0,7 έως 0,8 είναι οριακά, δ) 0,6 έως 0,7 είναι σοβαρά ύποπτοι και ε) λιγότερο από 0,6 είναι εντελώς απαράδεκτοι (Zeller, 2005). Στη συνιστώσα της Νόησης, οι υποσυνιστώσες θεωρούμενη συνάφεια και δυσκολία παρουσιάζουν επαρκή (,842 και ,889), ενώ η υπο-συνιστώσα των στερεοτυπικών πεποιθήσεων άριστη εσωτερική συνάφεια (,916). Στη συνιστώσα του θυμικού τόσο η υπο-συνιστώσα της απόλαυσης όσο

και αυτή του άγχους παρουσιάζουν άριστη εσωτερική συνάφεια (,972 και ,956). Τέλος, στη συνιστώσα θεωρούμενος έλεγχος η υπο-συνιστώσα της αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζει άριστη (,927), ενώ αυτή της εξάρτησης από παράγοντες του πλαισίου παρουσιάζει οριακή εσωτερική συνάφεια (,795).

Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 149 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (n=149). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (n=121, 81,2%), ενώ το 18,8% (n=28) άντρες. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα 45 έτη. Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων είναι τα 19 έτη. Από τους συμμετέχοντες, 53 είναι Νηπιαγωγοί και 64 είναι δάσκαλοι. 32 από τους ερωτηθέντες δεν έδωσαν έγκυρη απάντηση, με αποτέλεσμα να μην συμπεριληφθούν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες. Το 56,4% (n=84) των ερωτηθέντων δεν έχει συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, ενώ το 43,6% (n=65) έχει συμμετάσχει κυρίως σε επιμορφωτικά προγράμματα φυσικών επιστημών ή ημερίδες και περιβαλλοντικά προγράμματα και 2 μόνο έχουν λάβει εκπαίδευση σχετική με τη μουσειακή αγωγή. Δεδομένου ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα ευκολίας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν στο εργαλείο ποσοτικής ανάλυσης SPSS 24. Υπολογίστηκαν ο μέσος όρος (m) και η τυπική απόκλιση (s) για κάθε υπο-συνιστώσα της κλίμακας DAS. Έτσι, σε ότι αφορά τους μέσους όρους για την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ισχύουν τα παρακάτω. Οι τιμές από 1 έως 1.80 αντιστοιχούν στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», από 1.81 έως 2.60 «Διαφωνώ», από 2.61 έως 3.40 «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», από 3.41 έως 4.20 «Συμφωνώ» ενώ τέλος, από 4.21 έως 5.00 οι τιμές αντιστοιχούν στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Αντίστοιχα, συμβαίνει με τις απαντήσεις από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ». Δεν υπολογίστηκε συνολική βαθμολογία στάσης ακολουθώντας τα βήματα των ερευνητριών van Aalderen-Smeets et al. (2012), λόγω του ότι η φύση της στάσης είναι πολυδιάστατη κατασκευή.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε δύο μέρη, η επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών (DAS) (1) και η συμπεριφορική απόκρισή τους (BIS) (2). Οι τιμές των μέσων όρων και της τυπικής απόκλισης της κλίμακας DAS παρουσιάζονται για κάθε συνιστώσα στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσος όρος και τυπικής απόκλιση κάθε υπο-συνιστώσας της κλίμακας DAS

	N	Mean	Std. Deviation	Cronbach's α
Perceived control				
Self-efficacy	149	3,6695	,79921	,927
Context dependency	149	3,3020	,98055	,795
Cognition				
Relevance	149	4,3195	,62555	,842
Gender	149	2,2886	1,10732	,916
Difficulty	149	3,0917	,85236	,889
Affect				
Enjoyment	149	3,9631	,92149	,972
Anxiety	149	2,0101	1,01045	,956
Valid N (listwise)	149			

Perceived control: Ξεκινώντας με τη συνιστώσα του θεωρούμενου ελέγχου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο μέσος όρος (m) των ερωτήσεων που αφορούν την υπο-συνιστώσα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι 3,67, επομένως φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Μέτρια (m= 3,30) θεωρούν ότι συνδέεται η διδασκαλία των φυσικών επιστημών με εξωτερικούς παράγοντες, σύμφωνα με το μέσο όρο των ερωτήσεων που αφορούν την υπο-συνιστώσα για την εξάρτηση από παράγοντες του πλαισίου.

Cognition: Στη συνιστώσα της νόησης, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο θεωρούν απόλυτα συναφή (m= 4,32) και απαραίτητη τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά μέσο όρο διαφωνούν (m= 2,29) ότι οι φυσικές επιστήμες συνδέονται με το φύλο των μαθητών ή των εκπαιδευτικών ή ότι τα αγόρια και οι άντρες εκπαιδευτικοί διασκεδάζουν περισσότερο στο μάθημα των φυσικών επιστημών ή είναι πιο πιθανό να επιλέξουν κάποιο θέμα φυσικών επιστημών ως εργασία/μάθημα από ότι τα κορίτσια και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Πάντως, σε ότι αφορά την υποσυνιστώσα της θεωρούμενης δυσκολίας της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, οι εκπαιδευτικοί κρατούν μετριοπαθή στάση (m= 3,10).

Affect: Τέλος, στη συνιστώσα του θυμικού, παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο υπάρχει συμφωνία (m= 3,96) σε σχέση με τα θετικά συναισθήματα που δημιουργεί η διδασκαλία φυσικών επιστημών στους εκπαιδευτικούς, ενώ διαφωνούν σε σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα (m= 2,01).

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, για τη διερεύνηση της συχνότητας με την οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε συμπεριφορές που αφορούν διερεύνηση στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών, αξιοποιήθηκε η κλίμακα συμπεριφορικής πρόθεσης (BIS), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για την κλίμακα συμπεριφορικής πρόθεσης (BIS)

	N	Mean	Std. Deviation
Behavioral Intention Scale	149	3,2987	,84169
Valid N (listwise)	149		

Παρατηρείται έτσι, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο μετρίως (m= 3,30) εμπλέκονται σε διερευνητικές εργασίες και σχεδιάζουν δραστηριότητες φυσικών επιστημών με τους μαθητές τους.

Συζήτηση

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς αντιλαμβάνονται απόλυτα τη συνάφεια και την αναγκαιότητα των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκφράζονται κάποιες στερεοτυπικές πεποιθήσεις, ωστόσο σε μικρό βαθμό και η δυσκολία της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών θεωρείται μέτρια από τους συμμετέχοντες. Σε ότι αφορά τις πεποιθήσεις του θυμικού, παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην τάξη συνδέεται με θετικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε μικρό βαθμό σε συναισθήματα άγχους που μπορεί να τους προκαλεί. Μάλιστα, θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και στις ερωτήσεις που μπορεί να προκύψουν από τους μαθητές υποδεικνύοντας αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι η διδασκαλία των φυσικών επιστημών είναι εξίσου εξαρτημένη από εξωτερικούς παράγοντες. Τέλος, η συμπεριφορική πρόθεση των συμμετεχόντων κρίνεται μέτρια. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ανοιχτό πεδίο του ερωτηματολογίου, στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα σε σχέση με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ή των απαντήσεών τους. Δεδομένου ότι το πεδίο είναι προαιρετικό, περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών έχουν συμπληρώσει αυτά τα πεδία, περίπου 7 – 10 σε κάθε περίπτωση ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθούν οι απαντήσεις αυτές, καθώς ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η πρώτη ομάδα σχολίων αφορά τη συμπεριφορική πρόθεση των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πεδίο οι εκπαιδευτικοί θίγουν διάφορα θέματα, τα οποία συνδέονται τόσο με τις πρακτικές τους όσο και με συνιστώσες των στάσεών τους. Αναφέρονται στο μάθημα των φυσικών επιστημών ως μη διακριτό πεδίο στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής και ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση που συνδυάζει ποικίλα πεδία μέσα από το παιχνίδι, την ανακαλυπτική μάθηση και το πείραμα. Υπογραμμίζουν τη σημασία των αναδυόμενων ιδεών των μαθητών, οι οποίες προτείνουν να αξιοποιούνται στις φυσικές επιστήμες, καθώς και να υπάρχει η ευελιξία να αλλάξουν την πορεία κάποιου προγραμματισμένου εργαστηρίου, εστιάζοντας έτσι στα ενδιαφέροντα και τις απορίες των μαθητών. Τέλος, αποδίδουν τις περιορισμένες δραστηριότητές τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η πανδημία του Covid19, η οποία περιόρισε τις εξορμήσεις τους σε εκπαιδευτικούς φορείς εκτός της τάξης, αλλά και τις εργασίες τους στις φυσικές επιστήμες.

Η δεύτερη ομάδα σχολίων αφορά τις υπο-συνιστώσες της αυτό-αποτελεσματικότητας, της συνάφειας των φυσικών επιστημών και των στερεοτυπικών πεποιθήσεων ως προς το φύλο. Αξιοποιούν το πεδίο για να ενισχύσουν τις θέσεις τους σε σχέση με τη σημασία των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζοντας συνάμα ότι πιθανόν κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία και δεν κατέχει το γνωστικό περιεχόμενο σε απόλυτο βαθμό. Επιδιώκεται κάθε φορά οι γνώσεις του εκπαιδευτικού και οι τεχνικές τους να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Υπογραμμίζεται βέβαια η ανάγκη για χρόνο σε προσωπική προετοιμασία για το μάθημα αλλά και η ανάγκη για μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, καθώς το πεδίο των φυσικών επιστημών συνεχώς εμπλουτίζεται σε περιεχόμενο, μεθόδους και τεχνικές. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών καθιστά σαφές ότι δεν σχετίζεται το φύλο με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, κρίνοντας από την εμπειρία τους, αλλά οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά, αγόρια ή κορίτσια. Σύμφωνα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς ίσως το στερεότυπο αυτό να τροφοδοτείται από τα κατεστημένα κοινωνικά πρότυπα των φύλων.

Η τελευταία ομάδα σχολίων αφορά τις υπο-συνιστώσες της απόλαυσης και άγχους της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και την εξάρτησή της από εξωτερικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το πεδίο για να επιβεβαιώσουν τα θετικά συναισθήματα που τους προκαλεί η διδασκαλία φυσικών επιστημών αλλά και τη δυσκολία που αντιλαμβάνονται ότι έχουν κάποιοι συνάδελφοί τους. Άλλοι επέλεξαν να εκφράσουν το άγχος τους αποδίδοντάς το στην ετοιμότητα και τη γνώση που πρέπει να έχουν πριν διδάξουν κάποιο θέμα των φυσικών επιστημών, αλλά και τη δυσκολία τους να διαχειριστούν απορίες των μαθητών. Παρά το άγχος τους και αυτοί οι εκπαιδευτικοί αρέσκονται να διδάσκουν φυσικές επιστήμες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμβαδίζουν με τη σχετική βιβλιογραφία και η κλίμακα DAS αποδεικνύεται ως αξιόλογο εργαλείο μέτρησης επαγγελματικών στάσεων. Οι στάσεις της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών θα αποτελέσουν σημαντική πηγή για την επόμενη φάση του επεκτατικού κύκλου, το σχεδιασμό του νέου μοντέλου, καθώς τα ευρήματα της έρευνας θα ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού σεμιναρίου που θα προσφερθεί.

Χρηματοδότηση Έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας που συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΩΝ - Β κύκλος» (MIS 5033021) που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Βιβλιογραφία

Aaron Price, C., & Chiu, A. (2018). An experimental study of a museum-based, science PD programme's impact on teachers and their students. *International Journal of Science Education*, *40*(9), 941–960. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1457816

Asma, L., Walma van der Molen, J., & van aalderen, S. (2011). *Primary Teachers' Attitudes Towards Science and Technology* (pp. 89–105). https://doi.org/10.1007/978-94-6091-713-4_8

Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M., & Weis, A. M. (2013). Report of the 2012 National Survey of Science and Mathematics Education. In *Horizon Research, Inc. (NJ1)*. Horizon Research, Inc. https://eric.ed.gov/?id=ED541798

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). London Routledge. - References—Scientific Research Publishing. (n.d.). Retrieved 17 May 2022, from https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453ed%20snp55rrgjct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3026028

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

Fleer, M. (2009). Understanding the Dialectical Relations Between Everyday Concepts and Scientific Concepts Within Play-Based Programs. *Research in Science Education*, *39*, 281–306. https://doi.org/10.1007/s11165-008-9085-x

Kornelaki, A. C., & Plakitsi, K. (2018). Identifying Contradictions in Science Education Activity Using the Change Laboratory Methodology. *World Journal of Education*, *8*(2), 27–45.

Korur, F., Vargas, R., & Serrano, N. T. (2016). Attitude toward Science Teaching of Spanish and Turkish In-service Elementary Teachers: Multi-group Confirmatory Factor Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(2), 303–320. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1215a

Marco-Bujosa, L. M., & Levy, A. J. (2016). Caught in the Balance: An Organizational Analysis of Science Teaching in Schools With Elementary Science Specialists. *Science Education*, *100*(6), 983–1008. https://doi.org/10.1002/sce.21239

McDonald, C. V., Klieve, H., & Kanasa, H. (2021). Exploring Australian Preservice Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science Using the Dimensions of Attitude toward Science (DAS). *Research in Science Education*, *51*(5), 1325–1348. https://doi.org/10.1007/s11165-019-09910-z

Office of the Chief Scientist. (2014). *Science, technology, engineering and mathematics: Australia's future*. Australian Government.

Oh, P. S., & Kim, K. S. (2013). Pedagogical Transformations of Science Content Knowledge in Korean Elementary Classrooms. *International Journal of Science Education*, *35*(9), 1590–1624. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.719246

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). Science education in Europe: Critical reflections : a report to the Nuffield Foundation. *Undefined*. https://www.semanticscholar.org/paper/Science-education-in-Europe%3A-Critical-reflections-%3A-Osborne-Dillon/6748ec835478b5da3bd2db1d18029d4a8532a7ca

Ravanis, K. (2017). EARLY CHILDHOOD SCIENCE EDUCATION: STATE OF THE ART AND PERSPECTIVES. *Journal of Baltic Science Education*, *16*(3), 284–288.

Ravanis, K., Koliopoulos, D., & Boilevin, J.-M. (2007). Construction of a Precursor Model for the Concept of Rolling Friction in the Thought of Preschool Age Children: A Socio-cognitive Teaching Intervention. *Research in Science Education*, *38*(4), 421. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9056-7

Roth, W.-M., Goulart, M. I. M., & Plakitsi, K. (2013). *Science Education during Early Childhood A Cultural-Historical Perspective*. Springer Science & Biieness Media.

Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, *51*(7), 870–901. https://doi.org/10.1002/tea.21139

Suprapto, N., & Mursid, A. (2017). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Teaching Science and Their Science Learning at Indonesia Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(4), 66–77. https://doi.org/10.17718/tojde.340386

van aalderen, S., & Walma van der Molen, J. (2013). Measuring Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science: Development of the Dimensions of Attitude Toward Science (DAS) Instrument. *International Journal of Science Education*, *35*, 577–600. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.755576

van Aalderen-Smeets, S. I., & Walma van der Molen, J. H. (2015). Improving primary teachers' attitudes toward science by attitude-focused professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, *52*(5), 710–734. https://doi.org/10.1002/tea.21218

van Aalderen-Smeets, S. I., Walma van der Molen, J. H., van Hest, E. G. W. C. M., & Poortman, C. (2017). Primary teachers conducting inquiry projects: Effects on attitudes towards teaching science and conducting inquiry. *International Journal*

of Science Education, *39*(2), 238–256. https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1277280

Watters, J. J., Diezmann, C. M., Grieshaber, S. J., & Davis, J. M. (2001). Enhancing Science Education for Young Children: A Contemporary Initiative. *Australasian Journal of Early Childhood*, *26*(2), 1–7. https://doi.org/10.1177/183693910102600202

Yilmaz-Tuzun, O. (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, *19*(2), 183–204. https://doi.org/10.1007/s10972-007-9084-1

Zeller, R. A. (2005). Measurement Error, Issues and Solutions. In K. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 665–676). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00109-2

Ανάπτυξη μορφών αποτελεσματικής ηγεσίας, μέσω της βελτίωσης ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην μετά Covid εποχή.

Κόντα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Σήμερα και μάλιστα εν μέσω της υγειονομικής κρίσης τα στελέχη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της εποχής και των πολλών απαιτήσεων παγκοσμίως παρατηρήθηκε αδιαμφισβήτητα μεγάλος φόρτος εργασίας και σοβαρά προβλήματα προς επίλυση ανά σχολική μονάδα, με συνέπεια την άνοδο του επαγγελματικού άγχους και του στρες. Η ανάγκη της ολοκλήρωσης και επίτευξης των στόχων του σχολείου απαιτεί έναν αποτελεσματικό ηγέτη που θα στηρίξει και θα εμπνεύσει την σχολική κοινότητα και θα πρέπει να διαθέτει απαραιτήτως πλήθος επικαιροποιημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από ευρεία ομάδα επιστημονικών πεδίων. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να τονίσει την συγκεκριμένη οπτική όπως αναδείχθηκε από την σχολική πραγματικότητα των δυο τελευταίων ετών ώστε να συμβάλλει στην ευρύτερη συζήτηση που αφορά την αποτελεσματική σχολική ηγεσία και την ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων του αποτελεσματικού ηγέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός ηγέτης, δεξιότητες αποτελεσματικού ηγέτη, εκπαιδευτικό στρες.

Abstract

Today, and especially during the health crisis, educational leaders and teachers face a variety of difficulties in carrying out their duties. Due to the complexity of the times and the many demands worldwide, there has undoubtedly been a heavy workload and serious problems to be solved per school unit, resulting in a rise in occupational stress and anxiety. The need to complete and achieve school goals requires an effective leader who will support and inspire the school community and must necessarily possess a wealth of updated knowledge and skills from a broad group of disciplines. This paper seeks to highlight this particular perspective as highlighted by the school reality of the last two years in order to contribute to the broader debate concerning effective school leadership and the need to improve the skills of the effective leader.

Key-Words: school leader, effective leader skills, educational stress.

Εισαγωγή

Με την επέλαση του covid 19, οι σχολικοί ηγέτες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν πέραν των παλαιών και γνωστών πηγών στρες όπως: την αντικατάσταση μαθημάτων λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τις προστριβές και διαφωνίες ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και επιπλέον παράγοντες

που παρουσιάστηκαν με την πάροδο των χρόνων, την πρόοδο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συνθηκών που διαμορφώνονται μέσα στην κοινωνία. Τέτοιοι παράγοντες είναι η υπερφόρτωση από μη διδακτικά καθήκοντα, Manso-Pinto (1989), οι πιέσεις που προκύπτουν από τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι μη ικανοποιητικοί πόροι και η ανεπάρκεια συνεισφοράς κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έρευνα Pithers & Fogarty (1995) η επερχόμενη αξιολόγηση, η άσκηση άτυπου ελέγχου από τα συνδικαλιστικά σωματεία και η ανάγκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο σχολικό έτος 2020-21, μέσω Τ.Π.Ε με χρήση της πλατφόρμας webex, η οποία ως ψηφιακή μέθοδος μάθησης ήταν άγνωστη, στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών -μαθητών και γονέων- την οποία χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση, λόγω της πρωτόγνωρης απαγόρευσης της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, λόγω πανδημίας, αιφνιδίως έπρεπε να εφαρμοστεί καθολικά. Την επόμενη σχολική χρονιά 2021-22 υγειονομικά πρωτόκολλα και νέες ψηφιακές πλατφόρμες εμφανίζονται όπως: η πλατφόρμα edupass, υποχρεωτικές στην εφαρμογή τους από γονείς και μαθητές με ποικίλο και διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε παντελή έλλειψη κατάλληλου ψηφιακού εξοπλισμού δηλαδή: Η/Υ, Laptop, Tablet, Smart phone και εκτυπωτών από ευάλωτες και μη ομάδες μαθητών. Ο σχολικός διευθυντής έπρεπε να ανταποκριθεί άμεσα, βρίσκοντας λύση σε όλα τα παραπάνω και ταυτόχρονα να αποσαφηνίζει μέσα από μια πληθώρα ΦΕΚ, διάφορους ιατρικούς όρους, νομικές έννοιες, και πολλά μη ευκόλως κατανοητά και αλληλεπικαλυπτόμενα προστάγματα αντίστοιχων εγγράφων, να διαχειρίζεται πλήθος νέων προβλημάτων τόσο διδακτικής μεθοδολογίας όσο και σχολικής λειτουργικής καθημερινότητας αλλά και αντιδράσεις γονέων, λεκτικές επιθέσεις και χειροδικίες εξαγριωμένων γονέων-αρνητών του εμβολιασμού, μηνύσεις εναντίον τους λόγω σύγκρουσης από την υποχρεωτικότητα ελέγχου της εισόδου στα σχολεία, τον περιορισμό της αύξησης των απουσιών με καθοδήγηση και συμβουλευτική των γονέων γιατί το πλήθος τους απειλούσαν την μετάβαση στην επόμενη τάξη των μαθητών/τριών και οδηγούσαν σε προστριβές ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη με επέμβαση εισαγγελέα σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά και θέματα ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων από τη χρήση ψηφιακή μέσων και όχι μόνο.

Οι σχολικοί ηγέτες έφτασαν σε μια αδιαμφισβήτητα ψυχική πίεση που θεωρείται φυσική συνέπεια σε κάθε νέο ερέθισμα, όπως όλα αυτά τα συμβάντα που προαναφέρθηκαν και έδρασαν συσωρευτικά ως ερεθίσματα. Στην περίπτωση μάλιστα που οι συγκεκριμένες σημαντικές απαιτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την εργασιακή πορεία στον επαγγελματικό χώρο τους, δε συνάδουν, με τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου-σχολικού ηγέτη, τότε αυτοί αντιδρούν σωματικά και συναισθηματικά στην πίεση (Κάντας, 2001)και δημιουργείται το εργασιακό στρες.

Ποιες είναι όμως οι δεξιότητες και οι ικανότητες που θα βοηθήσουν τον σχολικό διευθυντή να λειτουργήσει αποτελεσματικά κάτω από την μεγάλη πίεση των καιρών, είναι ένα ερώτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε μέσα από την παρούσα εργασία.

Δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη στην μετacovid εποχή.

Στην εποχή μας όλα αλλάζουν γρήγορα και οι ανάγκες επιβάλλουν και την ετοιμότητα, του σχολικού ηγέτη ανά πάσα στιγμή, ως αντίβαρο στα δύσκολα ώστε να έχουμε αποτελεσματική ηγεσία. Το σημαντικό σε μια αποτελεσματική σχολική διεύθυνση είναι να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εκτελούν το έργο τους ορθώς και νομίμως. Ως αποτελεσματική ηγεσία χαρακτηρίζεται από μελετητές η διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης , των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων που ανήκουν σε ομοειδή ομάδες (τυπική ή άτυπη) από ένα άτομο, με αποτέλεσμα ηθελημένα και ευχάριστα μέσω συνεργασίας, να συμβαδίσουν στην αποτελεσματική υλοποίηση κοινών στόχων με σκοπό. Η ποιότητα στην άσκηση ηγεσίας έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία ήθους και κλίματος που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει με καλύτερα αποτελέσματα και συμπερασματικά είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης αφού: «προσδίδει κατευθύνσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να γίνει, εμπνέει εμπιστοσύνη σχετικά με το πρόσωπό του και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να παραχωρήσουν την ενέργεια τους ως το έπαρκο, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών. Ο αποτελεσματικός ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη, γιατί η λήψη απόφασης είναι ύστερα από ιδιαίτερη σκέψη και έρευνα κάθε κατάστασης. Ο ηγέτης εμπλέκει ενεργά άπαντες μέσω των προτιμήσεών τους, τους στηρίζει ηθικά και υλικά, μοιράζεται μαζί τους το όραμα, παίρνοντας και τα ρίσκα της αποτυχίας των δράσεων , αλλά και τις ευθύνες και τα καθήκοντα που απορρέουν από την διευθυντική θέση. (Saitis, 2014). Στην δύσκολη αυτή αποστολή χρειάζεται ο σχολικός ηγέτης να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες. Κατά καιρούς διατυπώθηκαν ποικίλες απόψεις για τα χαρακτηριστικά ή τα προσόντα των ηγετών σύμφωνα με τους μελετητές Handy, 1981:89)((Saitis, 2014) (Hoy & Miskel 1996:378-380), (Dubrin, 1998: 308-311) (Coleman 2000) (Duignan,1986:64) (Cleveland (1986:26) (Θεοφυλλίδης & Στυλιανίδης 2000:16-23) (Μπουραντάς 2005) τα οποία και παρουσιάζουμε:

Δεξιότητα της συνεργασίας: Οι γνώσεις της ψυχολογίας των ομάδων και του ατόμου ισχυροποιεί τον διευθυντή ώστε να προλαβαίνει δύσκολες καταστάσεις και να επιτυγχάνει μέσω του κατάλληλου κλίματος τους επιθυμητούς στόχους. Με υπομονή, ανεκτικότητα και καλή διάθεση προχωρά και σέβεται τις ιδέες των συναδέλφων βοηθώντας τους να εκφράζονται ελεύθερα, παραμένει αντικειμενικός και ουδέτερος.

Επαγγελματική ικανότητα που στηρίζεται στην εμπειρία και στις γνώσεις του, οφείλει να γνωρίζει τα καθήκοντά, ευθύνες και τα προβλήματα των ατόμων του εργασιακού περιβάλλοντός του , να ασκεί εποπτεία και να παίρνει ορθολογικές αποφάσεις με πρωτοβουλία και αυτοπεποίθηση.

Αντιληπτική ικανότητα: Ένα διευθυντής ασχολείται πέραν της ρουτίνας και της απλής διεκπεραίωσης, μέσω της μελέτης του σχολικού περιβάλλοντος προχωρά σχεδιάζοντας τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης των προβλημάτων.

Συναισθηματικής νοημοσύνης: (Coleman 2000) είναι ο έλεγχος των συναισθημάτων του ιδίου, ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα στον διευθυντή-ηγέτη να μαθαίνει , να βελτιώνεται και να αναπτύσσεται στη σημερινή δύσκολη εποχή των γρήγορων αλλαγών, δημιουργώντας συναισθήματα θετικά στους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς.

Ικανότητα αυτορρύθμισης: Βοηθά το διοικητικό στέλεχος να χειρίζεται τις συναισθηματικές εκρήξεις , τις παρορμήσεις του και τα προσωπικά του αποθέματα. Απόρροιες αυτής της διάστασης είναι ο αυτοέλεγχος, η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα και η καινοτομία.

Η ενσυναίσθηση, η οποία επιτρέπει στον σχολικό διευθυντή να κατανοεί το συναισθηματικό φορτίο του συλλόγου διδασκόντων και καταφέρνει με προσωπική συναίσθηση της ευθύνης (Cleveland 1986:26) να το οδηγήσει προς όφελος της σχολικής μονάδας γλιτώνοντας τις εντάσεις που αποτελούν κίνδυνο για τους επιθυμητούς στόχους.

Κοινωνικές δεξιότητες: Τα στελέχη που διαθέτουν αυτή την ικανότητα μπορούν να επικοινωνούν, να επηρεάζουν, να ηγούνται, να δρουν καταλυτικά για αλλαγές, να χειρίζονται διαφωνίες, να αναπτύσσουν δεσμούς, να συμπράττουν και να συνεργάζονται σε ομαδικές δράσεις (Saitis, 2014).

Την παρακίνηση: Τα διευθυντικά στελέχη με αυτή την ικανότητα εργάζονται σκληρά για επίτευξη στόχων έστω κι αν δεν υπάρχει εξωτερική ανταμοιβή. Διαθέτουν πάθος και μεγάλη ενέργεια για αυτό που επιθυμούν. Διαθέτουν στυλ ευαισθησίας, αυστηρότητας, ακεραιότητας και ταπεινότητας (Μπουραντάς 2005) και ενεργοποιούν τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς.

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως μετα ικανότητα προσφέρει την δύναμη στα ηγετικά στελέχη να αντλούν από τα εσωτερικά τους αποθέματα για να αντιμετωπίζουν τις συνεχείς δυσκολίες τόσο γι ΄αυτούς όσο και για τους άλλους (Δόλογλου Μ .-Κόντα Π.2022)

Ψηφιακός εγγραμματισμός. Οι ραγδαίες εξελίξεις και συνέπειες της υγειονομικής κρίσης επέβαλλαν καθολικά την διδασκαλία μέσω ΤΠΕ κάνοντας πιο δύσκολο το εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία του σχολείου. Οι σχολικοί ηγέτες ως διευθυντές και εκπαιδευτικοί, για την επίτευξη των σχολικών στόχων οφείλουν να είναι γνώστες της πληροφορικής επιστήμης η οποία συνεχώς αναβαθμίζεται αλλά και των πρωτοκόλλων χρήσης και διακίνησης ψηφιακού υλικού για διδακτικούς σκοπούς , γεννιέται λοιπόν η ανάγκη συζήτησης για το εύρος αυτών των εξειδικευμένων γνώσεων καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους θα αποκτηθούν.

Επαγγελματικό εκπαιδευτικό στρες και εκπαιδευτικοί

Το stress ορίζεται ως μια διεργασία ψυχολογικής δυσανασχέτησης ή έντασης που νιώθει το άτομο λόγω υπερβολικών απαιτήσεων από το εργασιακό του περιβάλλον (Cullent et al., 1985), (Jamal (1999) , Sager (1991).

Το «στρες εκπαιδευτικού» (“teacher stress”) ως όρος, σύμφωνα με την Χαραλάμπους (2012) υιοθετείται από τους Kyriakou και Sutcliffe πρώτη φορά και αναφέρεται στο επιστημονικό περιοδικό Educational Review. Οι εργασιακές απαιτήσεις δεν συνάδουν πάντα με τις δεξιότητες που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη αλλά και οι εκπαιδευτικοί με συνέπεια την αύξηση του εκπαιδευτικού στρες. Τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους για να ανταπεξέλθουν σε όλες τις σχετικές αρμοδιότητες που απαιτεί το διδακτικό έργο και έχει αναλάβει η ηγεσία των σχολικών μονάδων, (Κάντας, 2001), (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006), Πατσάλης & Παπουτσάκης (2010) (Ελένη Κουκουρίκη 2018:11-12) και αντιδρούν στη συνέχεια σωματικά και συναισθηματικά θέτοντας σε κίνδυνο την υγεία τους. Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης και ο κάθε εκπαιδευτικός είναι εκτεθειμένος σε μακρόχρονες αγχογόνες καταστάσεις που τον εξαντλούν φυσικά και συναισθηματικά (Brown & Nagel, 2004), (Jepson & Forrest, 2006).

Ας δούμε αναλυτικά όμως πως νοιώθει ο εκπαιδευτικός και ο σχολικός ηγέτης υπό την επίδραση του στρες, και τι κάνει για την αντιμετώπισή του. Όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε στρες σύμφωνα με τους μελετητές (Kyriakou & Sutcliffe, 1978a, Kyriakou 2001), βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα μέσω μιας δυσμενούς και συνεχούς συναισθηματικής εμπειρίας όπως: ένταση, αγωνία, ματαίωση, θυμό, αγανάκτηση ή κατάθλιψη, ενώ πιθανά να διαισθάνεται ενδεχόμενη απειλή για την σωματική του υγεία και την αυτοεικόνα του (Fontana & Abouserie, 1993) τότε έρχονται αντιμέτωποι και με πιθανά σωματικά συμπτώματα όπως: κεφαλαλγίες, καρδιακά νοσήματα, διαβήτη, αρθριτικά και άλλα, ενώ παράλληλα συμβαίνουν φυσικές μεταβολές σε διαστάσεις του εργασιακού του ρόλου τους. Θα πρέπει βέβαια να αναφέρουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και ηγέτες δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στην ίδια στρεσογόνο κατάσταση αλλά η μορφή αντίδρασης εξαρτάται βασικά από την προσωπικότητά τους, από τη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην κάθε περίπτωση, τις αντιλήψεις του τη χρονική στιγμή και το βαθμό δεξιοτήτων σχετικά με τις απαιτήσεις του έργου ή της κατάστασης που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Lazarus & Folkman, 1984).

Για το δεύτερο μέρος της αντιμετώπισης, σε οργανωτικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο προσπάθειας αποσυμφόρησης του στρες, σύμφωνα με μελέτες και έρευνες (Lanre Olaitan et al., 2010), η Collie (2010), οι Chan, Chen και & Chong (2010) προτείνονται τα εξής: η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και η παροχή στους εκπαιδευτικούς υπολογιστών με πρόσβαση στο διαδίκτυο, η αναβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών προκειμένου να περιέχει δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε δασκάλους όσο και σε μαθητές, ο εμπλουτισμός των υλικοτεχνικών πόρων και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε βασικές γνώσεις για θέματα υγείας αλλά και νομικής φύσεως πλέον, προκειμένου να είναι προσεκτικοί με την ευεξία και την ασφάλειά τους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, η περιφρούρηση από τη σχολική ηγεσία του ευχάριστου σχολικού κλίματος και της εμπλοκής των συναδέλφων στη λήψη αποφάσεων, αποτελούν πηγές μείωσης και χαλάρωσης του στρες των εκπαιδευτικών.

Τέλος στο πλαίσιο της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων αλλά και της αναβάθμισης των ήδη υπαρχόντων προτείνεται η επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών μέσα από ειδικά διαμορφωμένα σεμινάρια στη φιλοσοφία του reskilling και upskilling που απαιτεί η νέα εργασιακή πραγματικότητα.

Επίλογος

Το εργασιακό περιβάλλον σήμερα αλλάζει γρήγορα και αιφνιδιαστικά, ενώ αντίθετα η απαίτηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο παραμένει σταθερός σκοπός. Τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και φέρουν ευθύνη για την λειτουργία και επίτευξη των στόχων του σχολικού περιβάλλοντος .

Ο ηγέτης και γεννιέται και εκπαιδεύεται, αλλά δεν μπορούμε να απαντήσουμε με σιγουριά αν το καλύτερο έργο παράγεται από όποιον έχει το κληρονομικό χάρισμα ή από αυτόν που αναπτύσσει τις ικανότητές του και αυτό γιατί η διοίκηση, είναι μέρος των κοινωνικών επιστημών και συνεπώς δεν ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Οι σχολικοί ηγέτες είναι υποσύνολο ενός ευρύτερου σύνθετου κοινωνικού συνόλου το οποίο εν μέρει επηρεάζει την πορεία τους. Για να βοηθηθούν και να υποστηριχτούν στο πολυσύνθετο και δύσκολο έργο τους προτείνεται ο δρόμος της οργάνωσης μεθοδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάπτυξης, τα οποία θα λειτουργούν αυξητικά πάνω στην προηγούμενη γνώση και θα καταστούν αποτελεσματικότερα τα εκπαιδευτικά διευθυντικά στελέχη. Τα άτομα που διαθέτουν έμφυτη προδιάθεση ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, θα μεγιστοποιήσουν το άθροισμα της ζητούμενης επίσημης μάθησης και οι μη «προικισμένοι γεννητικά» θα την αποκτήσουν, μέσω της εκπαίδευσης σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Η συνισταμένη της δια βίου εκπαίδευσης όλων των ηγετών με προσωπική αναζήτηση και με μεθοδικό σχεδιασμό σε κεντρική οργανωτική βαθμίδα, η εμπειρία και η συστηματική καθοδήγηση των νεοεισερχομένων στη διοικητική πυραμίδα στελεχών ίσως αποτελεί την κατάλληλη συνταγή για αναβαθμισμένες δεξιότητες και συνεπώς αποτελεσματική ηγεσία.

Βιβλιογραφία

Apotelesmatiki scholiki igesia kai o rolos tis psychikis anthektikotitas. "Neos Paidagogos" 30o tefchos, 379-385 Aprilios 2022.

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Presented in International Special Education Congress 2000. University of Manchester 24th- 28th July 2000.

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 Psychology, 21(7), 682-690.

Bourantas, D. (2005), Igesia: O dromos tis synechous epitychias, Ekdoseis KRITIKI, Athina.

Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. Action in Teacher Education, (26)1, 148- 156.

Charalampous, E. (2012). Epangelmatikes Piges Stres kai Epangelmatiki Exouthenosi Ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis sto nomo Attikis. Athina: Diplomatiki Meleti, Charokopeio Panepistimio

Coleman, D. (2000,2002), Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας, μεταφρ. Φωτ. Μεγαλούδη, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Collie, R.I., (2010). Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, Job satisfaction, and sense of efficacy. Thesis, Master of Arts in The Faculty of Graduate Studies (Human Development, Learning and Culture). The University of British Columbia: May, 2010.

Cullent, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T. & Frank, J. (1985). The Social dimensions of correctional officer stress. Justice Q, 2, 505- 533

Chan, A.H.S., Chen, K. & Chong, E.Y.L. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong, Proceeding of the International Multiconference of Engineers and Computer Scientistis, IMECS 2010, Hong Kong: 17- 19 March, No 1, pp. 54-73

Cleveland, H. (1986), The word we're preparing our schoolchildren for, University published paper presented to the Study Commission on Global Education.

Dologlou, M. & Konta, P. (2022), Dioikontas se taragmenous kairous,

Dubrin, A. J.(1998), Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, 4η έκδοση, Αθήνα

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. British Journal of Educational Psychology, 63.

Handy, C.(1981), Understanding Organizations, Penguin, London.

Hoy, W. and Miskel, C. (1987,1996,2001), Educational Administration: Theory, Research and Practice, McGraw Hill, New York.

Jamal, M. (1999). Job stress, Type- A behavior, and wellbeing: A cross- cultural examination. International Journal of Stress Management, 6, 57-67.

Jepson, E., & Forest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. The British Journal of Educational Psychology, 76, 183- 197.

Kantas, A. (2001). Oi paragontes tou agchous kai i epangelmatiki exouthenosi stous ekpaideftikous. ATHINA: ELLINIKA GRAMMATA

Koukouriki, Eleni, Epangelmatiki exouthenosi ton scholikon igeton tis Protovath-mias Ekpaidefsis: aitia kai antimetopisi. Diplomatiki ergasia, 2018 Patra

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a) A model of teacher stress, Educational Studies, 4, pp. 1–6.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.

Lanre Olaitan, O., Oyerinde, O.O., Obiyemi, O. & Kayode, O. (2010). Prevalence of Job stress among primary school teachers in South- west, Nigeria. African Journal of Microbiology Research, 4 (5), 339- 342.

Patsalis, Ch. & Papoutsakis, K. (2010). I epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis. Epistimoniko Vima, 14, 250- 261.

Sager, J. K. (1991). Type A Behavior Pattern (TABP) among Salespeople And Its Lelationship to Job Stress. The Journal of Personal Selling & Sales Management, 11(2), 1-14.

Saitis, Ch. (2005). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis (4iekd.). Athina: ekd. idiou

Saitis, Ch. (2007a). O diefthyntis sto sygchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi (3i ekd.). Athina: ekd. idiou.

Saitis, Ch. (2007v). Organosi kai leitourgia ton scholikon monadon. Athina: ekd. idiou.

Saitis, Ch. Saitis, A. (2012). O diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina: ekd. idiou.

Saitis, Ch. Saitis, A. (2014). Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis ige-sias. Athina: ekd. idiou.

Saitis, Ch. Saitis, A. (2014). Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis ige-sias. Athina: ekd. idiou.Tsiakkiros, A, & Pasiardis, P. (2002). Epangelmatiko agchos

ekpaideftikon kai diefthynton scholeion: Mia poiotiki prosengisi. Paidagogiki Epitheorisi, 33, 195- 213.

Theofilidis, Chr. & Styllianidis M. (2000) Filossofia kai Praktiki tis Dioikisis Dimotikou Scholeiou stin Kypro. Lefkosia

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς: Ερευνητικές Διαπιστώσεις

Λαμπράκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.02 (Φιλολόγων), M.Sc. στην Ε.Α.Ε.

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό που συντελείται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Η δυναμική αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων (εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί, γραφειοκρατικές διαδικασίες, κρίσεις σχέσεων και ζητήματα επικοινωνίας) συνθέτουν ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον που λειτουργεί ως παράγοντας μετάδοσης έντονου επαγγελματικού στρες και άγχους. Η καθημερινή και συνεχής έκθεση σ' ένα τέτοιου είδους περιβάλλον οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη σωματική και ψυχο-συναισθηματική εξάντληση και σε πολλές περιπτώσεις στην εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 73 εκπαιδευτικοί Μέσης εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων Γενικής Παιδείας στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος σημείωσε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Εκπαιδευτικοί

Professional burnout of Secondary General Education Teachers in the Regional Unit of Kastoria: Research Findings

Lampraki Vasiliki, Philologist, M.Sc. in Special Education

Abstracts

The profession of teaching is not limited to what takes place in the classroom. The dynamic interaction of many factors (educational transformations, bureaucratic processes, relationship crises, and communication issues) composes a negative work environment that functions as a factor of transmission of intense professional stress and anxiety. Daily and continuous exposure to such an environment leads to teachers' physical and psycho-emotional exhaustion and in many cases to the onset of Occupational Exhaustion Syndrome. The purpose of this study is to investigate the levels of professional stress and burnout of teachers. The sample consisted of 73 teachers of Secondary education in public schools of General Education in the Regional Unit of Kastoria, Greece. The results of the research showed that teachers experience low levels of burnout, as the majority of the sample noted low levels of emotional exhaustion, low levels of depersonalization, and high levels of personal achievement.

Key-Words: professional burnout, general education teachers

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα ιδιαιτέρως ελκυστικό και συναρπαστικό έργο, καθώς καλούνται να συμβάλουν στην ισόρροπη γνωστική, ψυχο-συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, να προάξουν την κριτική σκέψη και πρωτοβουλία, και να καλλιεργήσουν τις δημιουργικές ικανότητες και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την κοινωνική ένταξη (Ν 4186/2013). Παράλληλα, καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά προκλήσεις μέσα σε περιβάλλοντα που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν τους διευκολύνουν στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες, οι διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η απαξίωση και η έλλειψη θεσμικής και κοινωνικής στήριξης, οι χαμηλοί μισθοί, η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η επιτακτική ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στη μαθησιακή ετοιμότητα και στυλ των μαθητών, αλλά και οι υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες των γονέων, διαμορφώνουν ένα ιδιαιτέρως αγχωτικό εργασιακό περιβάλλον που τους καθιστά αδύναμους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους οδηγώντας τους σε ψυχο-σωματική εξάντληση και καθιστώντας το εκπαιδευτικό επάγγελμα μεταξύ των πιο δύσκολων και ψυχοφθόρων επαγγελμάτων.

Η παρούσα εργασία είναι εμπειρική και επιχειρεί να διερευνήσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης -ως προς τις τρεις διαστάσεις, όπως τέθηκαν από τη Maslach (1982)- των εργαζόμενων εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς και δομείται σε δύο κύρια μέρη, το γενικό και το ειδικό. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια συνοπτική προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης και της φύσης της. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Επαγγελματική εξουθένωση

Εννοιολογική αποσαφήνιση και φύση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το φαινόμενο της σωματικής και ψυχολογικής εξάντλησης αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά το 1969 από τον Bradley, ο οποίος μάλιστα και εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο «staff burnout». Εκείνος όμως ο οποίος ανέδειξε και μελέτησε περαιτέρω το φαινόμενο ήταν ο Αμερικανός Κλινικός Ψυχολόγος Herbert Freudenberger (Freudenberger, 1974).

Ο H. Freudenberger παρατηρώντας εργαζόμενους στον τομέα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επαγγελμάτων, αλλά και επαγγελμάτων υγείας, υποστήριξε ότι αισθήματα αρνητικότητας, αυξημένης ψυχολογικής απόστασης από την εργασία και μειωμένης αποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να βιώσουν οι εργαζόμενοι που είναι

ολοκληρωτικά απορροφημένοι και αφοσιωμένοι στην εργασία τους κι εργαζόμενοι που υπερ-δεσμεύονται κι έχουν επενδύσει συναισθηματικά στο αντικείμενο εργασιακής τους απασχόλησης. αναδεικνύονται, επίσης, και όσοι διακατέχονται από εσωτερική κι Ευάλωτοι εξωτερική πίεση για να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, με την πίστη πως δεν μπορεί κάποιος άλλος εργαζόμενος να ανταποκριθεί το ίδιο αποτελεσματικά με εκείνους στους στόχους και απαιτήσεις του οργανισμού (Λαμπριανίδου,2017).

Από τότε και με την πάροδο των δεκαετιών το φαινόμενο «επαγγελματική εξουθένωση» παρατηρήθηκε και μελετήθηκε συστηματικά από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις και συγκρούσεις των μελετητών σε επίπεδο ερμηνείας κοινός τόπος όλων αποτελεί η θέση ότι το Σύνδρομο του ίδιου τύπου είναι διαδεδομένο κυρίως σε κείνους τους χώρους εργασίας όπου αναπτύσσονται στενές σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ επαγγελματιών που παρέχουν υπηρεσίες και πολιτών-πελατών που δέχονται τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος,1995).

Το όνομα, όμως, με το οποίο έχει συνδεθεί το εν λόγω Σύνδρομο είναι αυτό της Maslach. Η κοινωνική ψυχολόγος Christina Maslach και οι συνεργάτες της (1981) πρωτοπόρησαν, καθώς όχι μόνο κατάφεραν να το περιγράψουν (1982) ως απώλεια πνεύματος, συναισθηματικής ενέργειας, ενδιαφέροντος κι εμπιστοσύνης συνοδευόμενη από μακράς διάρκειας αισθήματα ανησυχίας, αλλά υπήρξαν και μπροστάρηδες στον τρόπο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενδεικτικό στοιχείο της παραπάνω διαπίστωσης συνιστά πως μέχρι και στην εποχή μας ο τρόπος μέτρησης -γνωστός ως το Maslach Burnout Inventory / MBI- δεν έχει μεταβληθεί και χρησιμοποιείται αυτούσιος.

Ειδικότερα, το Maslach Burnout Inventory προτείνει η επαγγελματική εξουθένωση στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και αυτό του εκπαιδευτικού, το Σύνδρομο να αναλυθεί σε τρεις επιμέρους διαστάσεις (Kokkinos,2006;Maslach,1982), οι οποίες συνιστούν ταυτόχρονα και τρία διαφορετικά, θεμελιωδώς διακριτά, στάδια (Σταθοπούλου & Βλαχάκη,2018). Αυτές/-ά είναι α) η συναισθηματική εξάντληση, β) η αποπροσωποίηση και γ) η περιορισμένη προσωπική επίτευξη:

α) Η πρώτη διάσταση, η συναισθηματική εξάντληση, αναφέρεται στην συναισθηματική φθορά και κόπωση ως αποτέλεσμα της συσσωρευμένης πίεσης από την επαγγελματική ζωή (Maslach & Jackson,1986). Στους εκπαιδευτικούς βιώνεται ως συναισθηματικό κενό με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν με δέος την καθημερινή υποχρέωση να ενθαρρύνουν τους μαθητές προσφέροντάς τους την εμπειρία της επιτυχίας (Maslach, Jackson & Leiter,1997).

β) Η δεύτερη διάσταση, η αποπροσωποίηση, εκδηλώνεται με την ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών συναισθημάτων με αποτέλεσμα τη συναισθηματική απόσταση, την εχθρική στάση ή ακόμα και τον κυνισμό του επαγγελματία ως προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Maslach & Jackson, 1986). Στους εκπαιδευτικούς η αποπροσωποίηση

φανερώνεται με τη δόμηση και υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές, την έντονη ευερεθιστότητα και την έλλειψη ενθουσιασμού και πάθους για δουλειά (Maslach, 1982;Maslach, Jackson, & Leiter,1997).

γ) Η τρίτη διάσταση, αυτή της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης, αφορά στην τάση του εργαζόμενου για αρνητική αξιολόγηση του εαυτού του και της απόδοσής του στην εργασία. Σε επίπεδο τάξης, ο εκπαιδευτικός βιώνει αίσθημα αδυναμίας επίτευξης στόχων, ανεπάρκειας, αναποτελεσματικότητας, αποτυχίας, κατάθλιψης, και, συχνά, οδηγείται σε παραίτηση ή στην αναζήτηση υποστήριξης από κάποιον ειδικό.

Στο θεωρητικό μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach η κάθε διάσταση επιδρά και συμπληρώνει την άλλη, ενώ το κάθε στάδιο εμφανίζεται σε συνέχεια του προηγούμενου, ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής φόρτισης που συσσωρεύεται σε στιγμές υψηλής έντασης (Κάμτσιος & Λώλης,2016).

Ένας λιγότερο γνωστός ορισμός, αλλά περισσότερο εξειδικευμένος και λειτουργικός έχει προταθεί από τον Brill. Σύμφωνα με τον ίδιο (1984) ως επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται η κατάσταση εξάντλησης συνοδευόμενη από σημαντική δυσφορία, ευερεθιστότητα ή/και δυσλειτουργία, χωρίς την εκδήλωση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων, ενώ γνωστή είναι και η θέση σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξουθένωση πλήττει κυρίως άτομα το οποία α) έχουν απασχοληθεί για κάποιο σημαντικό διάστημα στην ίδια θέση εργασίας λειτουργώντας με επαρκή απόδοση και συναισθηματικά επίπεδα και β) που είναι δύσκολο να επανέλθουν στα προηγούμενα επίπεδα λειτουργίας χωρίς ουσιαστική εξωτερική υποστήριξη ή/και αναδιαμόρφωση του οικο-συστημικού πλαισίου.

Οι Δεμερούτη (2001) και Παπαθανασίου (2012) λαμβάνοντας υπόψη την επικράτηση των διχογνωμιών μεταξύ των ειδικών αναφορικά με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, τα θεωρητικά μοντέλα και τα όργανα μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, σε μία προσπάθεια γενίκευσης και διαμόρφωσης μιας σφαιρικής εικόνας του φαινομένου, διαπίστωσαν ότι σχετική ομοφωνία παρατηρείται στο γεγονός πως το Σύνδρομο (Χατζηπαντελή,2016) βιώνεται από το άτομο ως αρνητική εμπειρία, πως αυτό αφορά σε μια εσωτερική ψυχολογική εμπειρία συναισθημάτων, στάσεων, αξιών, προσδοκιών και κινήτρων, σχετίζεται με προβληματικές συμπεριφορές που επιφέρουν δυσμενείς συνέπειες στην υγεία, και οδηγεί σε προστριβές ανάμεσα στους εργαζόμενους, σε μειωμένη απόδοση και παραγωγικότητα, καθώς και σε απουσία ή παραίτηση από την εργασία.

Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικός σκοπός

Η μελέτη της σχετικής με την επαγγελματική εξουθένωση βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί διεθνείς και ελληνικές έρευνες που επιχειρούν τη διερευνήσουν της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι εν λόγω

ερευνητικές μελέτες με βάση τα θεωρητικά μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και τις αντίστοιχες Κλίμακες Μέτρησής της αναφέρονται:

- στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Εξουθένωση» (Παππά,2006;Maslach & Leiter,2008;Antoniou, Polychroni & Vlachakis,2006).
- στην προσπάθεια διερεύνησης, την καταγραφή και την ανάλυση των γενεσιουργών παραγόντων και αιτιών που οδηγούν τον εργαζόμενο στην επαγγελματική εξουθένωση σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο (Παππά,2006;Πατσάλης&Παπουτσάκη,2010;Maslach & Leiter,2005).
- στη διαδικασία εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παππά, 2006;Maslach & Leiter,1997;Peeters & Rutte,2005;Shukla & Trivedim,2008).
- στην καταγραφή των πρώιμων σημαδιών και συμπτωμάτων που βιώνουν οι εργαζόμενοι με επαγγελματική εξουθένωση (Παππά,2006;Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος,2007).
- στην παρουσίαση προτάσεων για τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου (Παππά,2006;Πολυχρόνη & Αντωνίου,2006;Maphalala,2014).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει πως η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ζήτημα υψίστης σημασίας. Η διερεύνηση του υπάρχοντος επίπεδου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών θα επικαιροποιήσει τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών μέσω της επιβεβαίωσης, συμπλήρωσης ή ίσως και ανατροπής τους. Ως κύριος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς ως προς τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης;

β) Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς ως προς τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης;

γ) Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς ως προς τη διάσταση τη διάσταση της αποπροσωποποίησης;

Ερευνητική μέθοδος

Για τη περάτωση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας, η οποία κατά τους Cohen & Manion (1994) επιλέγεται, όταν επιδιώκουμε τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων, με σκοπό την εξαγωγή πορισμάτων που επιθυμούμε να γενικευτούν σε ευρύτερο πληθυσμό. Βάση της ποσοτικής έρευνας αποτελούν οι αξιόπιστες μετρήσεις και οι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού αριθμητικές και στατιστικές αναλύσεις. Για το σκοπό αυτό το αρκετά μεγάλο και τυχαία επιλεγμένο δείγμα ατόμων (Τζοβλά & Κούκης,2015) σε συνδυασμό με ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο υπηρετούν άριστα τους σκοπούς μιας μελέτης.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα ως καταλληλότερο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης των μεταβλητών των ερωτημάτων κρίθηκε το ερωτηματολόγιο. Το εργαλείο αυτό αποτελεί την πλέον ευρέως διαδεδομένη μεθοδολογική τεχνική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας των κοινωνικών επιστημών και της έρευνας στην εκπαίδευση (Creswell,2016). Τα Ερωτηματολόγια δε συγκροτούν απλές λίστες και καταλόγους ερωτήσεων ούτε αποτελούν απλές ομοιόμορφες παραθέσεις ερωτήσεων προς τα υποκείμενα του δείγματος. Αντί αυτού, απαιτούν εφαρμογή ιδιαίτερης τεχνικής, ικανοτήτων και τέχνης εκ μέρους των δημιουργών τους (Bell,1997), ώστε η διατύπωση και η ακολουθία των ερωτήσεων που εμπεριέχονται να επιτρέψουν την ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων, και να διευκολύνουν τη συνεργασία και τη συλλογή των απαιτούμενων για την έρευνα πληροφοριών (Cohen, Manion & Morrisson,2007;Creswell,2016).

Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης - Περιγραφή

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητήθηκαν δημογραφικά ατομικά και επαγγελματικά / υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, σχέση εργασίας, βίωμα καθεστώτος διαθεσιμότητας). Στο δεύτερο μέρος δεσπόζει το ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory- Educators Survey, MBI-ES, των Maslach και Jackson (1986). Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή του ερωτηματολογίου των Maslach, Jackson & Schwab (1996) για εκπαιδευτικούς, όπως έχει τροποποιηθεί φραστικά και προσαρμοστεί από τον Κόκκινο (2002). Ακολουθώντας τη διαδικασία της ομαδοποίησης μεταβλητών, ο προσδιορισμός του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης δίνεται από τρεις υποκατηγορίες: α) Συναισθηματική εξάντληση, β) Αποπροσωποποίηση, και γ) Προσωπική επίτευξη. Στις ερωτήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν οι τρεις προαιρετικές ερωτήσεις αναφορικά με την ανάμειξη στην εργασία, καθώς δεν αξιολογήθηκε ως αναγκαίο (Maslach,1982).

Προσδιορισμός μεταβλητών των ερωτήσεων και ομαδοποίηση των ερωτήσεων

Αποβλέποντας η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους/τις ερωτώμενους/-ες, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ειδικότερα, συμπεριλαμβάνονται 22 δηλώσεις αυτοαναφοράς, από τις οποίες 9 ερωτήσεις αφορούν στη συχνότητα της συναισθηματικής υπερέντασης και κατάπτωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, 5 ερωτήσεις αναφέρονται στις αρνητικές στάσεις και αντιδράσεις αδιαφορίας προς τους μαθητές, και την απρόσωπη αντιμετώπισή τους και 8 ερωτήσεις απαντούν στην αίσθηση επάρκειας, αποδοτικότητας και ικανοποίησης που προσφέρει η εργασία.

Γενικότερα, οι ερωτήσεις και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι απλές, σύντομες, κατανοητές, με ακριβείς οδηγίες συμπλήρωσης, και δεν καθοδηγούν τα υποκείμενα σε συγκεκριμένη απάντηση, ώστε οι αποκρίσεις να μη προκαλέσουν και φορτίσουν συναισθηματικά τον/την ερωτώμενο/-η ούτε να τον/την φέρνουν σε δύσκολη θέση (Βάμβουκας,1993). Τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν αξιολογώντας τη συχνότητα των στάσεων και των συναισθημάτων σε 7βάθμια κλίμακα Likert (0 = ποτέ έως 6 = κάθε μέρα). Απαραίτητη συνθήκη για το βαθμό παρουσίας της συμπτωματολογίας Επαγγελματικής Εξουθένωσης και τη στοιχειοθέτηση της εμφάνισης του ίδιου τύπου Συνδρόμου αποτελεί η βίωση υψηλών επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και χαμηλού επιπέδου βίωσης θετικών συναισθημάτων προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach,1996).

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύει ένα εισαγωγικό σημείωμα που παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στους/τις ερωτώμενους/-ες για το σκοπό της έρευνας και τη σημαντικότητα της αυθόρμητης και ειλικρινούς απάντησης. Εγγυάται, ακόμη, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/-ουσών.

Διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο, πριν την τελική διανομή του στον πληθυσμό-στόχο, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο δείγμα, αποβλέποντας στην καταμέτρηση του χρόνου συμπλήρωσης και τον έλεγχο της δομής και της ποιότητας των ερωτήσεων-αποκρίσεων. Κατά τον Creswell (2016) η διεξαγωγή δοκιμαστικής μελέτης σε μορφή συνέντευξης θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος ενός καλού ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς με την πιλοτική φάση υποβοηθείται ο ορθότερος σχεδιασμός της διαδικασίας με τον έλεγχο της σαφήνειας των ερωτήσεων και της κατανόησής τους.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους/τις καθηγητές/-τριες πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2022 με διάφορες μεθόδους, ανάλογα με την περίπτωση. Συγκεκριμένα, ως μέθοδοι διανομής χρησιμοποιήθηκαν:

α) η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με εκπαιδευτικούς σε σχολεία επιλογής με τη θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του έντυπου ερωτηματολογίου, αφού προηγήθηκε αναλυτική ενημέρωση του σκοπού της έρευνας,

β) η επίδοση έντυπων ερωτηματολογίων μέσω εκπαιδευτικών, με τη θερμή παράκληση για επιστροφή τους εντός 5 ημερών, και γ) η ψηφιακή επικοινωνία και διανομή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων μέσω του προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Για την ψηφιακή επικοινωνία αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Google Forms, καθώς η εν λόγω εφαρμογή επιτρέπει τη διανομή ερωτηματολογίων σε πολλά άτομα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η διαδικτυακή συλλογή δεδομένων εγκρίθηκε εν γνώσει των αντικειμενικών δυσκολιών που παρουσιάζει (Κάμτσιος, & Λώλης,2016), καθώς λήφθηκε υπόψη ότι:

α) Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί πληθυσμιακή ομάδα που στη συντριπτική της πλειοψηφία ανταλλάσσει μηνύματα μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και εν γένει αξιοποιεί το διαδίκτυο σχεδόν σε καθημερινή βάση,

β) τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στις επίσημες ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων ενδιαφέροντος -ύστερα από αναζήτηση στις ιστοσελίδες των αντίστοιχων Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνεπώς δεν τίθεται θέμα μη εγκυρότητας των διευθύνσεων e-mail,

γ) η επιλογή του χρόνου και τόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγκειται στους/τις ερωτώμενους/-ες, και

δ) ο ρυθμός απόκρισης συνήθως είναι μικρότερος από τις συμβατικές έρευνες.

Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας (μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές/τριες, ωρομίσθιοι/ες) που υπηρετούν σε δημόσια σε σχολεία Γενικής Παιδείας Δευτεροβάθμιας στην Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς. Ειδικότερα, επιδόθηκαν 100 ερωτηματολόγια σε καθηγητές και καθηγήτριες Γενικής παιδείας, αριθμός αποδεκτός από τη βιβλιογραφία, κατά την οποία μία έρευνα για να είναι αποδεκτή χρειάζεται το δείγμα της να απαρτίζεται τουλάχιστον από 30 άτομα (Cohen & Manion,1994), και επιστράφηκαν 73 (N=73).

Μέθοδος Δειγματοληψίας

Εν όψει των καθιερωμένων διακοπών της εορτής του Πάσχα και λόγω του περιορισμένου συγκυριακά διαθέσιμου χρόνου η δειγματοληψία που θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (προσιτότητας) ή πρόχειρη δειγματοληψία. Στον τύπο αυτό δειγματοληψίας το δείγμα συγκροτείται από τα μέλη του πληθυσμού-στόχου που πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια. Ως τέτοια αναφέρονται η ευκολία πρόσβασης, η γεωγραφική εγγύτητα και η διαθεσιμότητα των μελών σε δεδομένη χρονική στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής τους (Etikan, Musa & Alkassim,2016). Πρόκειται για μία τεχνική εύκολη, ελάχιστα δαπανηρή στην εφαρμογή της και καθόλου χρονοβόρα (Elfil & Negida,2017) και αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά της συνιστούν συνάμα και τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της.

Συμπληρωματικά, οφείλουμε στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε πως η εν λόγω στρατηγική αποτελεί ίσως μία από τις λιγότερο ικανοποιητικές τεχνικές, καθώς εκτός από το πρόβλημα ότι δε γνωρίζουμε εάν τα ευρήματα της δειγματοληπτικής έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά ή όχι, η δειγματοληψία αυτή δεν είναι αμερόληπτη, αφού περιορίζεται σε όσους είναι πρόθυμοι να απαντήσουν (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος,2001). Έτσι, το συγκεκριμένο μειονέκτημα αποτελεί συνάμα κι έναν από τους περιορισμούς της έρευνας και πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα – Ευρήματα

Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικής φύσης που περιγράφουν τη φυσιογνωμία του δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και αναφέρονται σε ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η ο χρόνος εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση, η σχέση εργασίας, βιώματα καθεστώτος διαθεσιμότητας.

Από την ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Τα Υποκείμενα του δείγματος της έρευνας είναι 73 (N=73). Από αυτά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν ποσοστιαία (72,6 %) έναντι των αντρών εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπο-εκπροσωπούνται (27,3%).

Όσον αφορά στην ηλικία τους προκύπτει πως οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες είναι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-60 χρονών, καθώς οι κλάσεις των ηλικιών 41-50 και 51-60 ετών ισοψηφούν με ποσοστό 31,5% αντίστοιχα. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών με ποσοστό 27,3%, και εν συνεχεία οι ηλικίες μέχρι 30 ετών και οι ηλικίες 61 ετών και άνω, με ποσοστό 6,8% και 2,7% αντίστοιχα.

Ένα από τα βασικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των ερωτώμενων ως εκπαιδευτικών αποτελούν τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Από τις υποβληθείσες απαντήσεις απορρέει ότι ποσοστό 5,4% του υπό μελέτη πληθυσμού έχει υπηρεσία μέχρι 1 έτους, 6,8% από ένα 1-5 χρόνια, 65,7% 6-24 χρόνια, 21,9% 25 έτη και πάνω. Η μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία των υποκειμένων καθιστά σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις στο κυρίως τμήμα του ερωτηματολογίου ιδιαίτερης βαρύτητας. Από το εν λόγω δείγμα, ποσοστό 87,6% είναι μόνιμοι (διορισμένοι) στην εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο 12,3% συμβασιούχοι (αναπληρωτές και ωρομίσθιοι).

Σχετικά με την ύπαρξη ή όχι της ανησυχίας των ερωτώμενων για το ενδεχόμενο να τεθούν σε καθεστώς διαθεσιμότητας σε σχέση με τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τέθηκαν σε καθεστώς διαθεσιμότητας κατά τη χρονική περίοδο 2013-15, το 8,2% των εκπαιδευτικών βιώνει στην καθημερινότητά του αισθήματα ανησυχίας για πιθανή ένταξη σε καθεστώς διαθεσιμότητας, παρότι μόνο το 5,4% εξ αυτών τέθηκε σε καθεστώς διαθεσιμότητας.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν 73 εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με ποσοστό 72,6 % έναντι του ποσοστού 27,3% των ανδρών, γεγονός που σημαίνει ότι οι απόψεις οι οποίες κατατίθενται στην έρευνα μας αποτυπώνουν τις γνώμες και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κυρίως του γυναικείου φύλου. Το μεγαλύτερο ποσοστό της συμμετοχής των γυναικών έναντι των ανδρών θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός της κυριαρχίας των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς ο εργασιακός αυτός χώρος έχει «θηλυκοποιηθεί». Το φαινόμενο αυτό συναντάται σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται το πλέον κατάλληλο για τις γυναίκες (Βασιλού-Παπαγεωργίου,1994).

Η μελέτη διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής παιδείας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Απριλίου του 2022 έως τις αρχές Μαΐου του ιδίου έτους, μια χρονική περίοδο κοντά στη λήξη του διδακτικού έτους, καθώς, σύμφωνα με την υπ' αριθμ.40398/ΓΔ4/08-04-2022/ΥΠΑΙΘ απόφαση, ως καταληκτική ημερομηνία των μαθημάτων όλων των τάξεων κάθε βαθμίδας σχολείων είχε ορισθεί η 30η Μαΐου (για τα Λύκεια) και η 20η Μαΐου 2022 (για τα Γυμνάσια) και οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφορτισμένοι με σχετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Συγκυριακά, την ίδια περίοδο, η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων δημιουργούσε κλίμα αβεβαιότητας κι ενέτεινε τα αισθήματα δυσπιστίας των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αποδίδει στην ιδέα της αξιολόγησης τιμωρητικό χαρακτήρα.

Για τον υπολογισμό των επιπέδων των τριών διαστάσεων του υπό μελέτη δείγματος αθροίστηκε το σκορ κάθε ερώτησης της εκάστοτε υποκλίμακας και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο μέσος όρος του δείγματος. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ενώ όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης τόσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Ειδικότερα, βάσει των οδηγιών των Maslach & Jackson (1986),

α) το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης του δείγματος κρίνεται «Υψηλό», όταν η τιμή του μέσου όρου του δείγματος υπερβαίνει αυτή του 27, «Μέτριο», όταν το σκορ κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 17-26, και «Χαμηλό», όταν τιμή του μέσου όρου του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ των 0-16,

β) το επίπεδο αποπροσωποποίησης του δείγματος κρίνεται «Υψηλό», όταν η τιμή του μέσου όρου του δείγματος υπερβαίνει αυτή του 14, «Μέτριο», όταν το σκορ κυμαίνεται

μεταξύ των τιμών 9-13, και «Χαμηλό», όταν τιμή του μέσου όρου του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ των 0-8, και

γ) το επίπεδο προσωπικής επίτευξης του δείγματος κρίνεται «Υψηλό», όταν η τιμή του μέσου όρου κυμαίνεται μεταξύ των 0-30 «Μέτριο», όταν το σκορ κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 31-36, και «Χαμηλό», όταν το σκορ υπερβαίνει το 37.

Βασικό εύρημα της παρούσας μελέτης -ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελεί η διαπίστωση πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η έρευνα βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης να εμφανίζει υψηλότερες τιμές συγκριτικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και απροσωποποίησης. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί παράδοξο, ιδιαίτερα, αν αναλογιστούμε τις αλλαγές και προκλήσεις -λόγω της επέλασης του Covid-19- που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Ειδικότερα, κλήθηκαν να εφαρμόσουν ποικιλία δοκιμαστικών μέτρων προστασίας της δημόσιας υγείας και να προσαρμόσουν -χωρίς την ανάλογη επιμόρφωση και υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας- το έργο τους σε ένα άγνωστο για αυτούς εργασιακό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία, γεγονός που εν γένει δημιουργεί κόπωση και ανησυχία. Ωστόσο, τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης δικαιολογούνται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου στο σύνολό τους διαθέτουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους λόγω της μακρόχρονης πείρας τους και ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει την απειλή της διαθεσιμότητας, με εξαίρεση έναν μικρό αριθμό που τέθηκε σε διαθεσιμότητα με προοπτική την απόλυση τους το 2013 (Ν. 4172/13) λόγω κατάργησης τεχνικών κλάδων και σχετικών ειδικοτήτων κ.ά.).

Μελετώντας τις κύριες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεχωριστά, ο βαθμός συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απαντήσεις είναι χαμηλός. Συγκρίνοντας το εύρημα αυτό με πορίσματα προγενέστερων μελετών καταδεικνύεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με συναδέλφους τους σε άλλες χώρες, οι οποίοι παρουσιάζουν μέτρια και προς τα πάνω επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, με τους μέσους όρους στη διάσταση αυτή να υπερβαίνει το 20 (Koç & Dincerol,2013). Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, ορισμένες έρευνες έχουν καταλήξει σε επίσης χαμηλούς μέσους όρους στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κούρκουλου,2018;Νικολακόπουλος,2020; Οικονόμου,2018;Σταθοπούλου & Βλαχάκη,2018).

Αναφορικά με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα εξίσου. Το εύρημα αυτό αντιτίθεται σε πορίσματα αντίστοιχων ερευνών ξένων μελετητών, καθώς αυτά καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού βιώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Koç & Dincerol, 2013). Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αυτά άλλων Ελλήνων ερευνητών, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, καταδεικνύεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα

αποπροσωποποίησης(Κούρκουλου,2018;Νικολακόπουλος,2020;Οικονόμου,2018;Σταθοπούλου & Βλαχάκη,2018).

Τέλος, όσον αφορά στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και κατ' επέκταση βιώνουν υψηλή εργασιακή ικανοποίηση. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζουν αρκετές έρευνες στη χώρα μας (Αλμπάνης & Δάρα,2018; Γεωργαντά,2020;Μπαντούνα,2018). Το εύρημα αυτό συσχετίζεται με τα χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και πιθανόν οφείλεται στο υψηλό επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών μας.

Περιορισμοί της έρευνας

Εκτός του προαναφερθέντος μειονεκτήματος της μεθόδου δειγματοληψίας, το δείγμα και η χρονική περίοδος που διεξήχθη η παρούσα έρευνα αποτελούν δυο παράγοντες, που λειτουργούν περιοριστικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μικρό, ώστε να καλύψει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ελάχιστος, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε πως αυτός δεν καλύπτει όλο το διδακτικό έτος. Άμεση συνέπεια των προαναφερθέντων περιορισμών είναι η έλλειψη ποικιλίας του δείγματός μας και η συνακόλουθη αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Επομένως, με σκοπό την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και κατ' επέκταση τη δυνατότητα γενίκευσής τους σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, καθώς και των παιδαγωγών ειδικής αγωγής, αλλά και επαγγελματικής εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, απαιτείται η διεξαγωγή μιας έρευνας με μια πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα μπορεί να καλύψει όλο τον πληθυσμό σε ευρύ χρονικό πλαίσιο.

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι σημαντικός περιορισμός στην εξαγωγή ακριβών συμπερασμάτων συνιστά η ύπαρξη άλλων μεταβλητών που δύναται να επιδρούν και να επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ως τέτοιες αναφέρονται ενδεικτικά το οικογενειακό κλίμα, η ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι πολιτιστικές και ιδιοσυγκρασιακές διαφορές των ατόμων, οι ευκαιρίες εξέλιξης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αυτονομία. Συνεπώς, προβάλλεται αναγκαία η διερεύνηση και συγκριτική αξιολόγηση και άλλων παραμέτρων, προκειμένου να διαμορφωθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

Almpanis, I., & Darra, M. (2018). *Epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis: erevnitikes diapistoseis.* Praktika Ergasion 4ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa 12-14 Oktovriou 2018, sel.167-180

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 Psychology, 21,* 682-690. doi:10.1108/02683940610690213

Bantouna, M. (2018). *Epangelmatiki Exouthenosi Diefthynton Scholikon Monadon. I Meleti ton Diefthynton tis Defterovathmias Ekpaidefsis Ileias*. Diplomatiki ergasia sto programma Metaptychiakon Spoudon sto Tmima Dioikisis Epicheiriseon Patras. TEI Dytikis Elladas. Patra. Anaktithike 20 Maiou apo http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/7005

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg

Bornstein, M., Jager, J., Putnick, D. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review*, *33*, 357-370. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου από https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25580049/

Brill, P L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance, 6* (4), 12–24. doi:10.1097/00003727-198402000-00005

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16 (2)*,239- 253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Burke, R. J., Greenglass, E. R. &Schwarzer, R. (1996) Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*, 261-275. doi:10.1080/10615809608249406

Chairns, A. (1983). *Job satisfaction: theory, causes and possible means to its achievement*. D. Thesis. University of Bradford

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methodsin Education* (4th ed.). London: Routledge. doi:10.4324/9780203224342

Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2007). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Metaichmio

Coyne, J., Holroyd, K. (1982). Stress, coping and illness: A transactional perspective. In M. Robin & R.M. Leslie. (2006). *Eisagogi stin Psychologia tis Ygeias.* Ellinika Grammata, Athina

Creswell, J. (2016). *I Erevna stin Ekpaidefsi, Schediasmos Diexagogi kai Axiologisi tis Posotikis kai Poiotikis Erevnas*. Met. N. Kouvarakou, Athina: Ion

Demerouti, E. (2001). Epangelmatiki exouthenosi: orismos kai schesi tis me tis ergasiakes synthikes se diaforous epangelmatikous tomeis. Sto E. Vasilaki, S. Triliva & I. Bezevegki (epim.). *To stres, to agchos kai i antimetopisi tous.* Athina: Ellinika Grammata

Elfil, M.& Negida, A. (2017). Sampling methods in clinical research: An educational review. *Emergency, 5*(1), 1–3

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, S.R., (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics 5*(1), 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.1

Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72* (2) pp. 227 – 243. doi: 10.1348/000709902158865

Fincham, R. & Rhodes, P. (1999). *Principles of Organizational Behaviour*. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press

Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social issues, 30*, 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.

Georganta, V. (2020). *I epangelmatiki exouthenosi kai i epangelmatiki ikanopoiisi diorismenon kai adioriston ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis: apopseis ekpaideftikon nomou Rodopis.* Diplomatiki Ergasia sto programma Metaptychiakon Spoudon stin Ekpaidefsi Enilikon. Elliniko Anoikto Panepistimio

Gil-Monte, R. P. & Peiró, M. J. (1998). A study on significant sources of the "Burnout Syndrome" in workers at occupational centres for the mentally disabled. *Psychology in Spain, 2*, 116-123

Greenberg, J. & Baron, R.A., (2000). *Behaviour in Organizations*. 7th Edition. N.J.: Prentice Hall

Kamtsios, Sp. & Lolis, Th. (2016). Vionoun oi Ellines ekpaideftikoi tin epangelmatiki exouthenosi; o rolos ton dimografikon charaktiristikon kai ton kathimerinon stresogonon erethismaton. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon*, 9 (1), 40-87. doi: https://doi.org/10.12681/jret.10277.

Kamtsios S. & Lolis T. (2016). Investigating Burnout in Greek Teachers: Are there any Teachers at Risk? *Hellenic Journal of Psychology, 13*, 196-216

Koç, H. & Dincerol, C. (2013). A Study of Professional and Job Burnout on Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science, 3* (13)

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22* (1), 25-33. doi:10.1002/smi.1079

Kokkinos, C.M. & Davazoglou A. M. (2009). Special education teachers under στρες: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29 (4)*, 407 – 424. doi:10.1080/01443410902971492

Kourkoulou, S. (2018). Epangelmatiki exouthenosi kai synaisthimatiki exantlisi ekpaideftikon eidikis kai genikis ekpaidefsis. Diplomatiki ergasia sto plaisio Metaptychiakou Programmatos stin Eidiki Agogi. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Anaktithike 20 Maiou apo https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2856731/theFile

Koustelios, A & Kousteliou, I. (2001). I epangelmatiki ikanopoiisi kai i epangelmatiki exouthenosi stin ekpaidefsi. *Psychologia,* 8(1), 30-39

Lamprianidou, S. (2017). *Epangelmatiki Exouthenosi ton Axiomatikon tou Stratou Xiras (Burnout of the land army officers).* Diplomatiki Ergasia sto programma Metaptychiakon Spoudon sti Dimosia Dioikisi. Panepistimio Aigaiou. Anaktithike 20 Maiou apo https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19249

Manolis, I. (2017). *Epangelmatiki exouthenosi. I periptosi ton ergazomenon stin ekpaidefsi.* Metaptychiaki Diplomatiki ergasia. Panepistimio Peloponnisou. Anaktithike 20 Maiou apo https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3556?locale-attribute=en

Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5,* 77-88. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n1p77

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. NJ: Prentice-Hall

Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In: W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis

Maslach, C., & Jackson, S E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2 (2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), MBI Manual. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Maslach, C. and Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Maslach, C., & Leiter, M.P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, Handbook of Stress Medicine and Health. Lancaster: CRC Press. doi: 10.12691/ajap-1-1-2

Maslach, C., & Leiter, M.P. (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology, 93*, 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. Annual Review *Psychology, 52,* 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

Nikolakopoulos, D. (2020). *Epangelmatiki exouthenosi stin ekpaidefsi: I periptosi ton ekpaideftikon tis defterovathmias ekpaidefsis stin Perifereia Dytikis Elladas*. Metaptychiaki Diplomatiki ergasia. Panepistimio Patron. Anaktithike 20 Maiou apo http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/9278

Oikonomou, M. (2018). Epangelmatiki Exouthenosi Ekpaideftikon stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi, tin Eidiki Agogi kai ta Scholeia Defteris Efkairias. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Peloponnisou. Anaktithike 20 Maiou apo https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5197

Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal* of *Social Sciences*, *2*, 257-263

Papadopoulou, S. (2020). *I epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon*. Arthro. Eidiki Ekdosi (Special Issue) SI-1. ISSN: 2241-4665

Pappa V. (2006). To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes pou symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,*11, 135-142.

Papadatou, D. & Anagnostopoulos, F. (1995). *I Psychologia sto choro tis Ygeias*. Athina: Papazisis

Papastylianou, A. & Polychronopoulos, M. (2007). Epangelmatiki exouthenosi, katathlipsi, asafeia kai sygkrousi rolon stous ekpaideftikous protovathmias ekpaidefsis. *Psychologia, 14*

Patsalis, Ch., & Papoutsaki, K. (2010). I epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis. *Epistimoniko Vima,* 14, 249-261

Papathanasiou, I. (2012). *Axiologisi tis epangelmatikis exouthenosis stous epangelmaties ygeias kai psychikis ygeias.* Didaktoriki Diatrivi, Tmima Iatrikis Panepistimiou Ioanninon. Anaktithike 20 Maiou apo http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27113

Polychroni F. & Antoniou A. (2006). Ergasiako stres kai epangelmatiki exouthenosi ton Ellinon ekpaideftikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi. Sto Ch. Papailiou, G. Xanthakou & S. Pyrgiotakis I. E. (epim.). *I Odysseia tou didaskalikou epangelmatos.* Thessaloniki: Adelfon Kyriakidi

Spyromitros, A. & Iordanidis, G. (2017). Syndromo epangelmatikis exouthenosis kai epangelmatiko agchos ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis: i periptosi tis perifereias dytikis Thessalonikis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon,* 10(1), 142-186. doi: https://doi.org/10.12681/jret.13781

Stagia, D. & Iordanidis, G. (2014). *To epangelmatiko agchos kai i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon stin epochi tis oikonomikis krisis*. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, 7, 56-82. doi:0.12681/jret.855

Spyromitros, A. & Iordanidis, G. (2017). Syndromo epangelmatikis exouthenosis kai epangelmatiko agchos ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis: i periptosi tis perifereias dytikis Thessalonikis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon*, 10(1), 142-186. doi: https://doi.org/10.12681/jret.13781

Stathopoulou, A. & Vlachaki, L. (2018). I Epangelmatiki Exouthenosi ton ekpaideftikon tis E.A.E. pou ergazontai me mathites me Noitiki Anapiria. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 1000-1011

Tzovla, E. & Koukis N. (2015). Dierevnisi epimorfotikon anagkon ton Ellinon ekpaideftikon pou ypiretoun se scholikes monades ellinoglossis ekpaidefsis sto exoteriko. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia,* 11 (1), ss. 88–105. doi: 10.12681/jode.9822

Chatzipanteli, A. (2016). *Epangelmatiki Exouthenosi ton ergazomenon sta eidika scholeia.* Metaptychiaki Diplomatiki ergasia. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis

Psarrou, M.& Zafeiropoulos, K. (2001). *Epistimoniki erevna. Theoria kai efarmoges stis koinonikes epistimes.* Athina: Typothito

Vamvoukas, M. (2002). *Eisagogi stin Psychopaidagogiki erevna kai Methodologia*. Athina: Grigoris.

Vasilou-Papageorgiou, V. (1994). Το gynaikeio fylo sto didaskaliko epangelma. I elliniki periptosi: diapistoseis-sygkriseis-prooptikes. *Ta ekpaideftika,* 33, 52-62.

Νόμοι – Υ.Α.

Νόμος 4186/2013:Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, Κεφ. Β΄ Επαγγελματικό Λύκειο, άρθρο 6. Σκοπός (ΦΕΚ 193 τ.Α7. 17.09.2013)

Νόμος 4172/13: Κεφ.Β΄, Άρθρο 82, Κατάργηση ειδικοτήτων κατά κλάδο και κατηγορία του προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Υ.Α. Αρ.Πρωτ.40398/ΓΔ4/08-04-2022/ΥΠΑΙΘ: Λήξη Μαθημάτων Γυμνασίων - Λυκείων - ΕΠΑΛ Διδακτικού Έτους 2021-2022

Λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε

JASP Team, 2020, *JASP (Version 0.12.2)[Computer software]*, Ανακτήθηκε 20 Μαΐου από: https://jasp-stats.org/

Η διαχείριση των συγκρούσεων και ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης

Δεληζώνα Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)

Περίληψη

Μέσα από μια μελέτη περίπτωσης περιγράφονται μια σειρά συγκρούσεων που εκδηλώθηκαν μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών με τη Διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας με αφορμή ένα συμβάν ξυλοδαρμού ανάμεσα σε δυο μαθητές του σχολείου. Στην πραγματικότητα πρόκειται για δηλωτικές συμπεριφοράς άτυπων ομάδων εκπαιδευτικών του σχολείου προς την Διεύθυνση. Αφού παρουσιαστεί το περιστατικό που πυροδότησε τη σύγκρουση σε μια από τις Παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, θα αναλυθούν η δυναμική των άτυπων ομάδων που αναπτύχθηκαν στη σχολική μονάδα, οι τύποι και η δυναμική των συγκρούσεων που έλαβαν χώρα, ο ρόλος της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαχείρισή τους, η τακτική που συνήθως ακολουθούν οι Διευθυντές/τριες απέναντι στις συγκρούσεις, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διοικήθηκε η συγκεκριμένη σύγκρουση μέσα από την εφαρμογή των λειτουργιών της Διοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύγκρουση, άτυπες ομάδες, διαχείριση συγκρούσεων

Abstract

Through a case study a series of conflicts that occurred between groups of teachers and between teachers and the school Principal on the occasion of a beating incident between two students of the school are described. In fact, these are statements of behavior of informal groups of teachers towards the school Principal. After presenting the incident that triggered the conflict in one of the Pedagogical meetings of the Teachers' Association, the dynamics of the informal groups developed in the school unit, the types and dynamics of the conflicts that took place, the role of the school Principal in managing these conflicts, the tactics usually followed by the Principals towards the conflicts, as well as the way in which this specific conflict was managed through the implementation of the functions of the school Administration will be analyzed.

Key-Words: Conflict, informal groups, conflict management

Εισαγωγή

Κατά τον Χυτήρη ως σύγκρουση ορίζεται «η κατάσταση της μη συνεργασίας, της διαφωνίας, της αντίθεσης ή του ανταγωνισμού κατά την οποία η κάθε πλευρά προσπαθεί να εμποδίσει την άλλη στις επιδιώξεις της και στην επίτευξη των στόχων της» (Πετρίδου, 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες η σύγκρουση έχει γίνει φαινόμενο της ζωής στις σχολικές μονάδες. Τα διευθυντικά στελέχη χάνουν αρκετό χρόνο επιλύοντας προβλήματα που προκύπτουν από συγκρούσεις και διαφωνίες μεταξύ των μελών της

σχολικής κοινότητας. Η σύγκρουση, καθώς συνδέεται με την καλή λειτουργία και τη σταθερότητα του σχολείου, θεωρείται ένα είδος «κόστους» για τους Διευθυντές. Κατά τους Everard, Morris και Robbins (Everard, Morris, & Goefrey, 1996) έχει και θετικά αποτελέσματα. Η απουσία της μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία και μεταξύ των ομάδων ο ανταγωνισμός μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού παρακινεί την κάθε μια ομάδα στην εκτέλεση των καθηκόντων της (Σαΐτης, Χ, 2002).

Στόχος του άρθρου είναι να παρουσιασθεί μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μια διαπροσωπική φανερή σύγκρουση που εκδηλώθηκε σε ένα γυμνάσιο, να αναλυθούν ζητήματα που σχετίζονται με τη σχεσιοδυναμική των ομάδων του Συλλόγου των Καθηγητών του σχολείου και να φανεί ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας στη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων.

Μελέτη περίπτωσης

Παρουσίαση της σύγκρουσης

Οι δυο φυσικοί του σχολείου συνεπικουρούμενοι από δυο φιλολόγους συγκρούσθηκαν σε μια από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις έντονα φραστικά με τον μαθηματικό του σχολείου κ. Ν. για θέματα εμφάνισης και συμπεριφοράς μιας μαθήτριας. Η διαφωνία έγκειται στον τρόπο αντιμετώπισής της, τιμωρητικά, με ποινές σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Υ.Α. 79942/ΓΔ4/31-5-2019 ΦΕΚ 2005) - ακόμη και με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή με τη λήψη παιδαγωγικών μέτρων. Η σύγκρουση εκδηλώθηκε, όταν η Διευθύντρια, Πρόεδρος της Συνεδρίασης του Συλλόγου των Διδασκόντων έφερε προς συζήτηση ένα από τα θέματα της ημερήσιας διάταξης (Υ & .Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ1340/16-10-200) για την παραβατική συμπεριφορά και τα μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου. Τη σύγκρουση πυροδότησε η διαφωνία των δυο φυσικών με την παιδαγωγική πολιτική της Διεύθυνσης και την «ανοχή» του Συλλόγου Διδασκόντων στην αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών. Εντάθηκε, όταν η Διευθύντρια ενημέρωσε για την απόφασή της να μην τιμωρήσει δυο παιδιά που ενεπλάκησαν σε περιστατικό ξυλοδαρμού την ημέρα του εορτασμού του Πολυτεχνείου, δεκαπέντε μέρες πριν. Αιτιολόγησε την απόφασή με επιχειρήματα νομικά, παιδαγωγικά και στις αρχές της Διοίκησης.

Περιγραφή περιστατικού

Όταν τέλειωσε η γιορτή του Πολυτεχνείου, οι καθηγητές αποχώρησαν, πριν από τους μαθητές/τριες από το Γυμναστήριο, όπου έγινε η γιορτή. Έμειναν μόνο οι δυο Υποδιευθύντριες και η υπεύθυνη για τη γιορτή καθηγήτρια. Στη μια από τις εξόδους του γυμναστηρίου μια μαθήτρια της Β Γυμνασίου, που εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά και είναι διαφορετική στην εμφάνιση, έσπρωξε έναν μαθητή της Γ Γυμνασίου και τον προκάλεσε λεκτικά, για να περάσει μπροστά. Εκείνος θίχτηκε και τη χτύπησε γροθιά στο πρόσωπο, με αποτέλεσμα να ματώσει πάνω από το φρύδι που είχε ένα σκουλαρίκι. Καθηγητής που είδε το περιστατικό επιβράβευσε το μαθητή, προσθέτοντας πως και

εκείνος θα έκανε το ίδιο. Ο μαθητής που τυχαίνει να είναι γιος συνδικαλιστή, ένα πολύ ήρεμο παιδί και καλός μαθητής, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του, κατευθύνθηκε προς το γραφείο των καθηγητών και ανέφερε το περιστατικό στο συνδικαλιστή φυσικό κ. Χ. Στο προαύλιο δημιουργήθηκαν δυο αντίπαλες ομάδες φίλων των παιδιών, με τάση επιθετική, που διέλυσαν οι Υποδιευθύντριες του σχολείου ηρεμώντας τα παιδιά και αποσοβώντας την κρίση. Στη συνέχεια οι Υποδιευθύντριες τηλεφώνησαν στους γονείς των μαθητών που ενεπλάκησαν στο περιστατικό και τους κάλεσαν στο σχολείο τη Δευτέρα, αφενός, επειδή μεσολαβούσε Σαββατοκύριακο, αφετέρου, γιατί επέστρεφε η Διευθύντρια από την άδειά της. Ο φυσικός κ. Χ. επέμενε να συγκληθεί Σύλλογος Διδασκόντων εκείνη τη στιγμή εμποδίζοντας την αποχώρηση των συναδέρφων του. Από τη γιορτή απουσίαζαν, χωρίς άδεια από την υπηρεσία 8 καθηγητές. Η μαθηματικός του σχολείου κ. Ψ. που γνώριζε τη μητέρα του μαθητή της Γ Γυμνασίου της τηλεφώνησε και τη συμβούλευσε να απευθυνθεί στην αστυνομία για προστασία του παιδιού της, καθώς η μαθήτρια είναι μπλεγμένη με ναρκωτικά και είναι μέλος συμμορίας

Τη Δευτέρα το πρωί ο φυσικός κ. Χ. ενημέρωσε την Διευθύντρια για το περιστατικό από τη δική του οπτική και της ζήτησε να συγκαλέσει Σύλλογο Διδασκόντων για την τιμωρία της μαθήτριας κάνοντάς της γνωστό τον προβληματισμό του για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος της μαθήτριας. Η Διευθύντρια που δε είχε ενημερωθεί, είπε πως θα διερευνήσει το θέμα, μένοντας με την εντύπωση πως η μαθήτρια χειροδίκησε. Στη συνέχεια την επισκέφθηκαν οι γονείς των παιδιών που μάλωσαν και πληροφορήθηκε διαφορετικά το περιστατικό, όπως και επιβεβαιώθηκε. Η μητέρα του αγοριού ζήτησε συγγνώμη από τον πατέρα της μαθήτριας για τον ξυλοδαρμό, ρώτησε, αν χρειάστηκε να ράψουν την πληγή στο νοσοκομείο και ζήτησε την επιείκεια του σχολείου σε περίπτωση τιμωρίας, καθώς ο γιος της δεν έδωσε άλλη αφορμή. Εξομολογήθηκε το φόβο και το άγχος που της προκάλεσε η φυσικός κ. Ψ. όλο το Σαββατοκύριακο και τα διλήμματά της. Ο πατέρας του κοριτσιού ζήτησε την προστασία του παιδιού του από τη στοχοποίηση της φυσικού κ. Ψ. και τόνισε πως οι ενέργειά της της στοιχειοθετεί λόγο μήνυσης. Στο μεταξύ ο μαθητής εκείνη τη μέρα είχε ένα ατύχημα στο μάθημα της γυμναστικής και απουσίασε 15 μέρες

Δυναμική των ομάδων – συνοπτικό ιστορικό

Την τρέχουσα σχολική χρονιά, επανήλθε στην οργανική του θέση ο φυσικός κ. Χ. που απουσίαζε στην Αθήνα ως εκπρόσωπος στην ΟΛΜΕ. Δημιουργήθηκε αυθόρμητα μια άτυπη ομάδα, αποτελούμενη αρχικά από τους δύο φυσικούς, λόγω του κοινού διδακτικού αντικειμένου, της συγγένειας και της κοινής καταγωγής (σαρακατσάνοι). Τους ένωναν κοινές αξίες και νόρμες, όσον αφορά τις παιδαγωγικές αρχές, τις ρατσιστικές αντιλήψεις προς μαθητές αλλοδαπούς και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα), αλλά και προς τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές δομές υποστήριξης, όπως τμήματα ένταξης, τάξεις υποδοχής. Ήταν ιδιαίτερα αυστηροί και έδειχναν τιμωρητική διάθεση προς τους μαθητές, κάνοντας χρήση των προβλεπόμενων από τη νομοθεσία ποινών και της ιδιαίτερα χαμηλής βαθμολογίας. Έδιναν

έμφαση στη γνώση και όχι στις παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου, όπως εκδηλώσεις, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, διδακτικές επισκέψεις κ.αλ. Σε αυτούς προσχώρησε και η ομάδα των τριών ανδρών φιλολόγων, ο στενός κύκλος της προηγούμενης Διεύθυνσης. Αν και υπήρχε πλουραλισμός πολιτικών αντιλήψεων, τους ένωνε η στερεοτυπική αντίληψη, πως οι γυναίκες Διευθύντριες δεν μπορούν να διοικήσουν και να επιβάλουν την πειθαρχία. Άτυπα χρίστηκε ηγέτης ο συνδικαλιστής φυσικός που γνωρίζει κατά την άποψη των συναδέρφων του τη νομοθεσία και μπορεί να παρέχει συνδικαλιστική κάλυψη για τυχόν αβλεψίες ή παράτυπες συμπεριφορές στη Διευθύντρια (Πετρίδου, 2011).

Παράλληλα μέσα στην τυπική ομάδα του Συλλόγου των διδασκόντων και την ομάδα της Διεύθυνσης (Διευθύντρια-υποδιευθύντριες) διαμορφώθηκαν τυπικές ομάδες που σχετίζονταν με εκείνες των σχολικών δραστηριοτήτων. Υπήρχε μια ομάδα 4 ατόμων που υλοποιούσαν πολιτιστικά προγράμματα, που συντόνιζε μια φιλόλογος και μετείχε η Διευθύντρια και μια περιβαλλοντική ομάδα άλλων 6 καθηγητών που συντόνιζε η Διευθύντρια. Αυτές δρούσαν πολλαπλασιαστικά. Αυτές συστάθηκαν βάση τυπικών διαδικασιών, έχουν κοινούς στόχους εναρμονισμένους με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικοινωνούν μέσω τυπικών καναλιών βοηθώντας να διατηρηθεί η συνοχή του Συλλόγου. Συχνά επικοινωνούν, κάνουν βιωματικές δράσεις με τα παιδιά, αναπτύσσουν σχέσεις με γονείς και φορείς. Μέσω της λειτουργίας της διεύθυνσης η Διευθύντρια εξασφαλίζει τη συνεκτικότητα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας, «το βασικό λόγο ύπαρξής της, το σύστημα των σκοπών και των αξιών που δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσει συλλογικά» (Πετρίδου, Ε, 2000).

Η μη ενσυναίσθηση του οράματος και της αποστολής της εκπαιδευτικής μονάδας για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, ενταξιακό, χαράς και δημιουργίας με σεβασμό στο άτομο και τη διαφορετικότητα ήταν μια από τις βασικές αιτίες συγκρουσιακών καταστάσεων. Πρόκειται για αντίδραση συμπεριφοράς ή ψυχολογική, υποκειμενική αντίδραση (Πετρίδου, 2011), που σχετίζεται με το δυναμικό συντηρητισμό (Everard, Morris, & Goefrey, 1996) και το φόβο της αποστεθεροποίησης. Ο ανταγωνισμός προς τη Διεύθυνση και η μη αποδοχή του στυλ διοίκησης που εφάρμοζε, σε συνδυασμό με την πελατειακή πολιτική των συνδικαλιστών είναι οι άλλες αιτίες της σύγκρουσης.(Πετρίδου, 2011)

Τύποι και δυναμική των συγκρούσεων

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαφάνηκε πως η σύγκρουση ήταν αναπόφευκτη και την διείδε η Διευθύντρια από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Θα έπρεπε να την περιμένει και να έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει τη μορφή με την οποία θα εμφανιζόταν, ώστε να την επιλύσει, πριν ενταθεί. Κατά τον Kenneth Thomas μια σύγκρουση είναι μια σειρά επεισοδίων που διαδέχονται το ένα το άλλο, αν δεν επιλυθεί. Το κάθε επεισόδιο συνεπάγεται μια σειρά φάσεων, συναισθημάτων, αντιδράσεων, καθώς πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία. Η ένταση, ο φόβος, η κακόβουλη εχθρότητα, οι

προσωπικές επιθέσεις είναι χαρακτηριστικά της (Σαΐτης, Χ, 2002). Αρχικά είχε τη μορφή της λανθάνουσας οργανωσιακής σύγκρουσης, πως δηλαδή κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο, είτε γιατί: λείπει η υλικοτεχνική υποδομή, δεν είναι κατάλληλος ο χώρος και ο χρόνος μιας έκτακτης συνεδρίασης, δεν προγραμματίζονται σωστά οι πρόβες των γιορτών, τα παιδιά είναι απείθαρχα και μένουν ατιμώρητα, οι διαδραστικοί πίνακες δεν χρησιμοποιούνται από όλους, δεν τιμωρούνται μαθήτριες με εμφάνιση μη «πρέπουσα». Πολύ γρήγορα ακολούθησε μια σειρά επεισοδίων προστριβής, δηλαδή φανερής σύγκρουσης, άλλοτε διομαδικής (διδασκόντων της άτυπης ομάδας με μαθητές για θέματα συμπεριφοράς ή εμφάνισης) και άλλοτε διαπροσωπικής (μεταξύ του άτυπου ηγέτη και της Διεύθυνσης) (ο.π.) Η σύγκρουση με τη μεγαλύτερη ένταση περιγράφηκε στη μελέτη περίπτωσης.

Ο ρόλος του Διευθυντή ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Η ικανότητα χειρισμού των συγκρούσεων είναι ένα από τα κλειδιά της επιτυχίας του Διευθυντή ηγέτη. Βρίσκεται στον τρόπο που ασκεί τη λειτουργία της διεύθυνσης που αφορά στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα για την επιτυχία των στόχων της οργάνωσης**.** Προϋπόθεση είναι να μπορεί να ασκεί τη λειτουργία της ηγεσίας, που σημαίνει ότι μπορεί να καθοδηγεί, να πείθει, να υποκινεί, να ενδυναμώνει να δημιουργεί οράματα, να δίνει κίνητρα σε διαφορετικούς ανθρώπους ή στους ίδιους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, να επιλέγει ανάλογα με την περίσταση το κατάλληλο στυλ διοίκησης (αυταρχικό, συμβουλευτικό, συμμετοχικό, ενδεχομενικό). Είναι σημαντικό επίσης να διαθέτει προσωπικότητα, δεξιότητες, επαγγελματική πληρότητα, σταθερότητα, ενσυναίσθηση και ικανότητα μετασχηματισμού (Σαΐτης, 2008): (Κατσαρός, 2008). Η δυσκολία και συνάμα τα δυνατά σημεία για την επίλυση μιας σύγκρουσης είναι να μπορεί να ακούει, να κατανοεί, να μην προσωποποιεί τη σύγκρουση, να συγκρατεί την επιθυμία του να «διαλύσει» τον άλλον, ακόμα και αν το διακύβευμα είναι υψηλό για τον ίδιο, να παίζει το ρόλο του μεσολαβητή, να αυτοπειθαρχεί, να διαλέγεται επιχειρήματα (Everard, Morris, & Goefrey, 1996) και να διοικεί τις συγκρούσεις.

Τακτική απέναντι στις συγκρούσεις

Η Διευθύντρια δεν ακολούθησε την ίδια τακτική με όλες τις συγκρούσεις, προκειμένου να πετύχει τη συμμόρφωση των μελών και τη συνεκτικότητα του Συλλόγου. Θεώρησε σημαντικό να αποδυναμώσει την άτυπη ομάδα. Γνωρίζοντας τα αδύναμα και δυνατά σημεία, τις προτεραιότητες, τις ανάγκες για αυτοπραγμάτωση των μελών της, (Maslow) (Σαΐτης, Χ, 2002) φρόντισε να πάρει με το μέρος της κάποια από αυτά. Επεσήμανε με σαφήνεια τη λαθεμένη συμπεριφορά και το παράπτωμα, αν συντελούνταν και ανέθετε ρόλους παρακινητικούς που αφορούσαν στη λειτουργία της οργάνωσης, «της δραστηριότητας εκείνης που καθορίζει τον επίσημο ρόλο που κάθε εργαζόμενος θα έχει στον οργανισμό, τις αρμοδιότητες και υποχρεώσεις, τους κανόνες και τους όρους που διέπουν την κάθε δραστηριότητα. Αποφασίζεται δηλαδή, ποιος θα κάνει κάποιο συγκεκριμένο έργο, πώς και με τι μέσα θα το κάνει. Βασικές αρχές της ο

συντονισμός, η εποπτεία, η ενότητα της εντολής, η εναρμόνιση ευθύνης και εξουσίας και τα οργανογράμματα» (Κουτούζης, 1999): (Κατσαρός, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η λειτουργία της οργάνωσης αφορούσε στο πρόγραμμα προβών σχολικών γιορτών, παράλληλης στήριξης, χρήσης των διαδραστικών συστημάτων, συναντήσεις εκπαιδευτικών. Βελτίωσε επίσης την επικοινωνία - βασικό κομμάτι της λειτουργείας της διεύθυνσης- τόσο με την παρουσία της στο γραφείο των καθηγητών, όσο και με ηλεκτρονικά μηνύματα. Δεν περιορίστηκε να προωθεί μέσω του πανελληνίου σχολικού δικτύου το ηλεκτρονικό υλικό της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης και του Υπουργείου. Προωθούσε άρθρα, ηλεκτρονικά βιβλία με θέματα παιδαγωγικά, διδακτικά, διαχείρισης τάξης, θεωρίες κινήτρων, άρθρα για πρακτικές γονέων, νομοθεσία σχετική με ποινές, απουσίες, καθηκοντολόγιο, ώστε να υποκινήσει προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της συμμόρφωσης τους εκπαιδευτικούς (Πετρίδου 2011), αλλά και να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στόχος της μέσα από αυτές τις διαδικασίες ήταν η αποκατάσταση των τυπικών σχέσεων, η ισχυροποίηση των δεσμών, οι διορθωτικές κινήσεις, ώστε να μετατρέψει τη σύγκρουση από αρνητική σε υγιή παρακινητική και αφυπνιστική διαδικασία για αυτομόρφωση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Απώτερος σκοπός η διοίκησή μέσα από τις λειτουργίες: (α) του προγραμματισμού (στον οποίο εντάσσεται η μορφή επικοινωνίας και η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, η ενημέρωση σε θέματα νομοθεσίας και παιδαγωγικά, ο σχολικός κανονισμός, (β)της οργάνωσης (π.χ. αρμοδιότητες σε ομάδα σύστασης σχολικού κανονισμού, προγραμματισμού παιδαγωγικών δραστηριοτήτων), (γ) της διεύθυνσης και (δ) του ελέγχου, με στόχο τις διορθωτικές κινήσεις για την αποκατάσταση της ηρεμίας και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας.(Κουτούζης, 1999)

Παρόλα αυτά δεν κατάφερε να επιλύσει το θέμα των συγκρούσεων οριστικά. Η άτυπη ομάδα δεν επικοινωνούσε, αντιμετώπιζε τη διεύθυνση ως εχθρό που κάνει πάντα λάθη και δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο και τα καθήκοντα, εξωθώντας την κατάσταση στα άκρα. Τη σύγκρουση που περιγράφεται στη μελέτη περίπτωσης η Διευθύντρια την περίμενε, την προκάλεσε τεχνηέντως, για να τη διοικήσει, ώστε να διατηρήσει τη συνοχή της ομάδας, να μη διακινδυνεύσει την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και να μην υπάρξουν νικητές ή νικημένοι**.** Το διακύβευμα ήταν υψηλό και για τα δυο μέρη. Η Διευθύντρια όμως γνώριζε πως «η σύγκρουση με την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων που πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης δεν είναι απλά αναπόδραστη, αλλά πολύτιμο κομμάτι της ζωής και πως από τη συζήτηση εναλλακτικών λύσεων, μπορεί να προκύψουν καινούριοι τρόποι επίλυσης (Everard και Morris,1996) Άλλωστε σύμφωνα με τη διοικητική σχάρα των Blake & Mouton εκείνη ενδιαφερόταν και για τα άτομα και για το αποτέλεσμα. (ο.π.)

Διαχείριση και διοίκηση της σύγκρουσης από τη Διευθύντρια

Επέλεξε για το περιστατικό του ξυλοδαρμού που πυροδότησε τη σύγκρουση ανάμεσα στους καθηγητές της άτυπης ομάδας και ενός μέλους της τυπικής ομάδας του Συλλόγου των διδασκόντων την προσέγγιση του ανταγωνισμού**.** Στόχος της ο προσανατολισμός νίκης – ήττας με χρήση της τεχνικής εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)**:** (Σαΐτης, Χ, 2002) μέσα από την λειτουργία του ελέγχου και της ανατροφοδότησης. Αποφάσισε προς αυτό το σκοπό να μην τιμωρήσει τα παιδιά και να μη φέρει το θέμα στο Σύλλογο, όπως όλοι περίμεναν (η άτυπη ομάδα έκανε καυστικά σχόλια). Προγραμμάτισε τη σύγκρουση, για να:

- δείξει την αποφασιστικότητά της στη λήψη των αποφάσεων,
- δώσει το μήνυμα πως μπορεί να διοικήσει αυταρχικά, αν χρειαστεί,
- αποτρέψει τη στοχοποίηση της μαθήτριας,
- ασκήσει τη λειτουργία του ελέγχου θέτοντας το Σύλλογο μπροστά στις ευθύνες, τα λάθη, τις παραλήψεις του, τις επιπτώσεις και το νόμο.
- πετύχει ανατροφοδότηση και να προστατέψει και ενώσει το Σύλλογο.

Διερεύνησε και αξιολόγησε τις καταστάσεις στο παρόν, το μέλλον και το κενό (Everard, Morris, & Goefrey, 1996) που διαγράφονταν καταστροφικό, αν τα πράγματα αφήνονταν στην τύχη ή ακολουθούνταν «προσέγγιση αποφυγής» (Σαΐτης, Χ, 2002) (διαγνωστικό στάδιο και εναλλακτική) (Everard, Morris, & Goefrey, 1996). Λειτούργησε με γνώμονα τη βασική αποστολή της μονάδας, δηλαδή αύξηση μαθητικού δυναμικού, συμπερίληψη του διαφορετικού, μείωση μαθητικής διαρροής, καλλιέργεια κλίματος οργανωσιακής κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999), χαρά και δημιουργία, αφού εξασφάλισε πως δε θα έχανε σε αυτή τη μάχη. Είχε πολύ καλή γνώση της νομοθεσίας, δύναμη του λόγου και της πειθούς, τη στήριξη των υποδιευθυντριών της και των συναδέρφων που εμπλέκονταν στις σχολικές δραστηριότητες (Κουτούζης, 1999): (Σαΐτης, Χ, 2002). Επιπλέον είχε προγραμματίσει ως εναλλακτική σε τυχόν δυσκολία τη διαμεσολάβηση συναδέλφου. Αυτό το είχαν αναλάβει οι Υποδιευθύντριες. Ο κυματοθραύστης θα ήταν ο μαθηματικός κ. Ν., όπως και έγινε. Ήταν το πρόσωπο που δέχθηκε, αντί για εκείνη την επίθεση (Everard, Morris, & Goefrey, 1996).

Ασκώντας έλεγχο ανέλυσε και στήριξε με νομικά και λογικά επιχειρήματα τα λάθη και τις παραλείψεις στο περιστατικό του ξυλοδαρμού που θα μπορούσαν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη Διεύθυνση και τον Σύλλογο Διδασκόντων. Απεικόνισε το κενό σε περίπτωση αντιστρεψιμότητας της απόφασης και εξήγησε με ηρεμία, γιατί εκτόνωσε την κατάσταση μέσα από συζήτηση, νουθεσία και συμφιλίωση των παιδιών. Αν τιμωρούνταν τα παιδιά θα έπρεπε να αποδοθούν και οι ευθύνες στο Σύλλογο των Διδασκόντων, γιατί απουσίασαν αδικαιολόγητα, γιατί αποχώρησαν πριν τα παιδιά, γιατί δεν απέτρεψαν τον ξυλοδαρμό, γιατί κατηγόρησαν τη μαθήτρια, γιατί παρέβησαν την ιεραρχία και προσπάθησαν για λόγους προσωπικούς να εμπλέξουν την αστυνομία. Διαπράχθηκαν μια σειρά από πειθαρχικά παραπτώματα, που θα έβγαιναν στην επιφάνεια, αν ο γονιός κινούσε κάποια διαδικασία (μήνυση, καταγγελία) και σε αυτή την περίπτωση θα οδηγούσαν μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων σε ΕΔΕ (Γιαννάκος & Ζήσης,

2008): (Κούτας, 2007). Επίσης θα έπρεπε να τιμωρηθούν και τα δυο παιδιά και σε καμιά περίπτωση η τιμωρία δεν υπολογίζεται σωρευτικά και μόνο για το ένα παιδί. Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος από την άλλη μεριά διέπεται από συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο και η εφαρμογή της σε περίπτωση παραβατικότητας προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης και του Σχολικού Συμβούλου Επιστημονικής καθοδήγησης (Υ.Α. 79942/ΓΔ4/31-5-2019 ΦΕΚ 2005) (Αρ. πρ. 141522/Γ2/09-11-2010/ΥΠΔΒΜΘ), σημερινούς Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Ν. 4547, 2018)

Γνωρίζοντας ότι η μέθοδος αυτή αφήνει ανοιχτές πληγές, αφού έλαβε υπόψη: α) πως το διακύβευμα ήταν υψηλό, όχι μόνο για την ίδια, αλλά πολύ περισσότερο για την άτυπη ομάδα, με δεδομένο ότι σπατάλησε χρόνο με σχόλια αρνητικά (Everard, Morris, & Goefrey, 1996) και β) το ενδεχόμενο επόμενης εχθρικής σύγκρουσης και προσχώρηση στην ομάδα και άλλων καθηγητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην τάξη με μαθητές και επιθυμούν μια αυταρχική διοίκηση απέναντί του, επέλεξε την προσέγγιση συνεργασίας ή τεχνική «όλοι νικητές» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)**. Έ**βαλε έτσι στα θέματα ημερήσιας διάταξης τη συζήτηση για τη βία και την παραβατικότητα και την ποινή της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Άφηνε με έτσι ανοιχτή τη συνεργασία, ακούγοντας προσεκτικά τα προβλήματα και τις προτάσεις πρόληψης ή εξάλειψης του φαινομένου και την κριτική για παραλείψεις σε θέματα κανονισμού από τη μεριά της. Άλλωστε αυτή η προσέγγιση ταίριαζε στο δημοκρατικό συμμετοχικό μοντέλο που ακολουθεί στις λειτουργίες της διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Για να διευκολύνει τη διαδικασία και να γίνει ουσιαστική συζήτηση είχε αναθέσει σε μια ομάδα συναδέλφων τη διερεύνηση θεμάτων σχετικών με τη βία και την παραβατικότητα σε επίπεδο νομοθετικό, παιδαγωγικό, συνηγόρου παιδιού. Ο/η επικεφαλής της θα έκανε την εισήγησή στο Σύλλογο των Διδασκόντων και θα πρότεινε μέτρα. Με την τεχνική του οργανώνειν (Σαΐτης, Χ, 2002) η Διευθύντρια θα έλυνε ζητήματα που σχετίζονταν με κανόνες ομοφωνίας για συλλογική προσπάθεια, θα γινόταν αποδεκτές οι προτάσεις, γιατί δεν θα προέρχονται από εκείνη, θα έδινε τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής της άτυπης ομάδας και αίσθηση νίκης, μέσα από διορθωτικές κινήσεις - ένα είδος ελέγχου και ανατροφοδότησης της Διεύθυνσης για την έλλειψη σαφών κανόνων.

Μετά από ένα εποικοδομητικό διάλογο, ψηφίστηκε η ομάδα που θα ξεκινούσε τη διαβούλευση δημιουργίας σχολικού κανονισμού. Υπεύθυνος ορίστηκε ο φυσικός κ. Χ που όφειλε να συνεργαστεί με τη Διευθύντρια και τα άλλα μέλη της ομάδας, προκειμένου να εισηγηθούν σε επόμενο Σύλλογο τις προτάσεις, που θα έφερναν σε διαβούλευση στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Η συνεδρίαση έληξε ομαλά, χωρίς μεγάλες πικρίες, με αίσθημα ικανοποίησης αισθημάτων αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης (Maslow και Hezberg (Σαίτης,2002).Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι καλλιεργήθηκε κλίμα συνεργασίας, η συνεδρίαση λειτούργησε ως κανάλι επικοινωνίας και επιμόρφωσης σε θέματα αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος και σε θέματα σχετικά με τη βία και την παραβατικότητα. Παράλληλα παρακινήθηκαν συνάδερφοι να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες για ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια προσπάθεια επαγγελματικής

ανάπτυξης του προσωπικού και του ίδιου του οργανισμού (Κουτούζης, 1999; Ανθοπούλου, 1999) : (Μαυρογιώργος , 2005)

Συμπεράσματα

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων (τυπικών ή άτυπων) οδηγεί σε συγκρούσεις που διαταράσσουν τη συνοχή και αφήνουν πικρίες. Η αποτελεσματικότητα των ομάδων, καθώς και η επίλυση των συγκρούσεων εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Η ικανότητα πάντως των διευθυντικών στελεχών διαπροσωπικής επικοινωνίας, κατανόησης μηχανισμών συμπεριφοράς, η δημιουργία και η διατήρηση υγειών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας είναι υψίστης σημασίας για την αποτελεσματική άσκηση της Διεύθυνσης. Από την ανάλυση που προηγήθηκε φαίνεται πως ανοίχτηκε ένας δίαυλος επικοινωνίας. Επίσης διαφάνηκε ο τρόπος με τον οποίο τα διευθυντικά στελέχη μπορούν να διοικήσουν τις συγκρούσεις που τους ταλανίζουν. Βασικός παράγοντας να διαθέτουν προσωπικότητα και ικανότητες, όπως η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η Διευθύντρια ακολούθησε τις λειτουργίες της διοίκησης και τις αρχές της για την επίλυση της σύγκρουσης με την μεγαλύτερη ένταση, ωστόσο γνώριζε πολύ καλά πως το θέμα δε λύθηκε οριστικά. Έληξε μια μάχη αναίμακτα, αλλά ο πόλεμος θα συνεχιζόταν.

Βιβλιογραφία

Everard, K., Morris, B., & Goefrey. (1996). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpatis Ekpaidefsisideftiki dioikisi kai Organosiaki symperifora. I paidagogiki tis Dioikisis. Athina: Ellin.

Anthopoulou, S. (1999). Diacheirisi Anthropinou Dynamikou. Sto A. Reppa, S.-S.

Anthopoulou, S. Katsioulakis , & G. Mavrogiorgos, Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Patra: EAP.

Giannakos, I., & Zisis, A. (2008). Ekpaideftiki Nomothesia. Gia tous Ekpaideftikous tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. Athina: YPEPTH P.I.

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: YPEPTh P.I.

Koutas, V. (2007). Peitharchiki dikonomia. Elefsina.

Koutouzis, M. (1999). O Schediasmos- Programmatismos stis Ekpaideftikes

Monades,. Sto A. Athanasoula - Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis , G. Mavrogiorgos , & D. Chalkiotis, Dioikisi Ekpaideftikon Monadon,Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki» (Tom. A). Patra: EAP.

Mavrogiorgos , G. (2005). To scholeio kai o ekpaideftikos: Mia schesi zois kai schetikis aftonomias stin ypothesi tis epangelmatikis anaptyxis. Sto G. Bagakis, Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou. Athina: Metaichmio

Petridou, E. (2000). Protasi mias protypis diadikasias programmatismou tou ergou tis scholikis monadas. (Z. Papanaoum, Epim.) O Programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: apo ti theoria stin praxi,.

Petridou, E. (2011). Dioikisi kai Manatzment. Mia eisagogiki prosengisi. Thessaloniki: Sofia.

Saitis, Ch. (2002). O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina.

Saitis, Ch. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis Theoria kai Praxi. Athina.

N. 4547. (2018, Iounios 12). Anadiorganosi ton domon ypostirixis tis Protovathmias kai Defterovathmias ekp/sis kai alles diataxeis. (Proto).

Ar. pr. 141522/G2/09-11-2010/YPDVMTh. (ch.ch.).

Y. A. F.353.1/324/105657/D1/2002 - FEK1340/16-10-200. (ch.ch.). YPEPTH.

Y.A. 79942/GD4/31-5-2019 FEK 2005. (ch.ch.). Engrafes, metengrafes, foitisi kai themata organosis tis scholikis zois sta scholeia tis defterovathmias ekpaidefsis. YPETH.

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Μαθηματικών ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας. Λειτουργίες και δυσλειτουργίες.

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., Μ.Α., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται η απαραίτητη σύγχρονη βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθηματικών καθώς και εκείνη που ατενίζει τη χρήση αυτή με σκεπτικισμό. Γίνεται αναφορά στο διεθνές γίγνεσθαι και αναλύονται οι πρακτικές άλλων χωρών που έχουν ενσωματώσει στη διδασκαλία των μαθηματικών ψηφιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα, περιγράφεται ο νέος ρόλος και οι απαιτήσεις που δημιουργούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα διδασκαλίας στο δάσκαλο των μαθηματικών. Στο επόμενο τμήματα της παρούσας δημοσίευσης καταγράφονται τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθηματική εκπαίδευση δίνοντας με τον τρόπο αυτό το έναυσμα για περεταίρω διερεύνηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, Τ.Π.Ε., Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα, Διεθνής πραγματικότητα

Abstract

In this paper, is developed the necessary modern literature that supports the use of new technologies in the teaching of mathematics as well as the one that stares at this use with skepticism. Reference is taking place to international developments and the practices of other countries that have integrated digital environments in the teaching of mathematics are analyzed. At the same time, the new role and requirements created by digital teaching environments in the mathematics teacher are described. In the following sections of this publication, the findings of educational research on the use of ICT in mathematics education are recorded, thus giving the impetus for further investigation.

Key-Words: Mathematics, ICT, Advantages - Disadvantages, International Reality

Εισαγωγή

Η εποχή στην οποία ζούμε είναι αυτή της γνώσης, της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Προφανώς όλες οι κοινωνίες κατά το παρελθόν διέθεταν συστήματα επικοινωνίας, αυτό όμως που διαφοροποιεί τη σύγχρονη εποχή είναι ο πλούτος και η ποικιλία των συστημάτων επικοινωνίας. Οι συμβατικοί περιορισμοί που υπήρχαν κατά το παρελθόν έχουν πλέον αρθεί με τη χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Δεν θα μπορούσε επομένως παρά η διδασκαλία και η μάθηση να λειτουργεί σε

έναν δικτυωμένο κόσμο και να αξιοποιεί στο έπακρο τα πλεονεκτήματα που της παρέχει η τεχνολογία.

Είναι σημαντικό λοιπόν να διερευνηθεί σε ποια έκταση η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία των μαθηματικών, μπορεί να επωφεληθεί ή ακόμη και να επαναπροσδιοριστεί, αξιοποιώντας το παγκόσμιο δίκτυο και τη σύγχρονη τεχνολογία. Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών που θα αναφερθούν στις επόμενες ενότητες συντείνουν στο γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας βοηθά το εκπαιδευτικό σύστημα να επιβιώσει σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο. Τι να κάνει, για παράδειγμα, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός τα μαθηματικά που σήμερα διδάσκονται στα σχολεία, όταν στο άμεσο μέλλον θα έχει στα χέρια του λογισμικά πακέτα που θα μπορούν να του λύσουν σύνθετα προβλήματα; Η γενικότερη εκτίμηση είναι ότι η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση με αποκλειστικά μέσα τα βιβλία και τον κιμωλιοπίνακα έχει περάσει ανεπιστρεπτί (Toumasis & Arvanitis, 2008). Η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει μαθηματική γνώση με τέτοιο τρόπο που το βιβλίο αδυνατεί. Χρειάζεται επομένως οι μαθητές του 21ου αιώνα να εκπαιδευτούν στο πώς θα κάνουν χρήση της γνώσης που διατίθεται σε λογισμικά πακέτα ή/και στον παγκόσμιο ιστό.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης που αφορά στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών αναδεικνύοντας τα προτερήματα αλλά και τα πιθανά μειονεκτήματα που αποφέρει η χρήση μαθηματικών λογισμικών.

Η Επίδραση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Μαθηματική Εκπαίδευση Διεθνώς Μαθηματικά Λογισμικά

Στις ανεπτυγμένες χώρες η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει ξεκινήσει σχεδόν πριν από πέντε δεκαετίες (Safdar et al., 2011). Το Εθνικό Συμβούλιο των Δασκάλων των Μαθηματικών στις ΗΠΑ (NCTM) τονίζει την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των μαθηματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της τεχνολογίας γενικότερα στην εκπαιδευτική πράξη (Toumasis & Arvanitis, 2008· Mastrogiannis & Trypa, 2010). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι κάθε σχολική τάξη θα πρέπει να έχει έναν τουλάχιστον υπολογιστή εφοδιασμένο με τα κατάλληλα μαθηματικά προγράμματα με τα οποία θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι και οι εκπαιδευτικοί. Η Εκπαιδευτική Επιτροπή Μαθηματικών Επιστημών των ΗΠΑ (MSEB) στο ντοκουμέντο με τίτλο: «Αναμορφώνοντας τα σχολικά Μαθηματικά» επισημαίνουν ότι (Toumasis & Arvanitis, 2008):

- Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργάζονται αλγεβρικά σύμβολα και να κάνουν γραφικές παραστάσεις με υπολογιστικά εργαλεία.
- Όλες οι τάξεις των Μαθηματικών θα πρέπει να έχουν έναν τουλάχιστον υπολογιστή εφοδιασμένο με απαραίτητα μαθηματικά λογισμικά.

- Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευχέρεια να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους ικανότητες με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Τα σχολεία πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με στόχο την αναμόρφωση της μαθηματικής εκπαίδευσης μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Στις ΗΠΑ, στη Γαλλία αλλά και στην Ολλανδία επιτρέπεται από το 1994 η χρήση υπολογιστών τσέπης στις εξετάσεις για τη εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Livingstone, 2012). Η 3η διεθνής έρευνα για τα Μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Toumasis & Arvanitis, 2008) έδωσε σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά στη χρήση των υπολογιστών στα σχολεία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν ένα τουλάχιστον υπολογιστή τσέπης και ένα PC στο σπίτι τους που χρησιμοποιούν για τα Μαθηματικά τους. Στη Μεγάλη Βρετανία ήδη από το 1999 έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας η χρήση των υπολογιστών στο μάθημα των μαθηματικών (Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority, 2000). Στην Ελλάδα το ΥΠΕΠΘ, σήμερα ΥΠΑΙΘ, μέσω του Β΄ ΚΠΣ έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών και γενικότερα στην ανάπτυξη των ΤΠΕ. Το διάστημα 1999 – 2003 στο πλαίσιο της «Οδύσσειας» ξεκίνησε για πρώτη φορά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Zafeiras et al., 2009). Παρόλα αυτά, η δυναμική με την οποία εισχωρούν οι ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά αργή και πολλές φορές αναξιόπιστη λόγω της χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού που είναι ξεπερασμένο.

Η ποικιλία και η ποιότητα τόσο του software όσο και του hardware που διατίθενται στην αγορά αυξάνεται με εκθετικό ρυθμό. Η διαπίστωση αυτή ισχύει πολύ περισσότερο όσον αφορά στα Μαθηματικά καθώς η πληθώρα των δωρεάν προγραμμάτων είναι εξαιρετικά μεγάλη. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια μαθηματικά λογισμικά τα οποία είναι σχετικά εύχρηστα και μπορεί να αξιοποιήσει τόσο ο δάσκαλος των μαθηματικών όσο και ο μαθητής:

- Αβάκιο (http://e–slate.cti.gr)
- Mathematica (http://www.wolfram.com/)
- Mathcad (http://www.mathsoft.com/)
- Geogebra (http://www.geogebra.org/)
- Geometer’s Sketchpad (http://www.keypress.com/sketchpad)
- Cabri Geometry II (http://www-cabri.imag.fr/)

Περισσότερες διευθύνσεις με μαθηματικό λογισμικό μπορεί να αναζητηθεί στην διεύθυνση: http://web.math.fsu.edu/Science/Software.html.

Νέοι Ρόλοι για το Δάσκαλο των Μαθηματικών

Η χρήση των ΤΠΕ δημιουργεί νέες απαιτήσεις για τους δασκάλους των μαθηματικών. Χρειάζεται το μοντέλο που είχε τον δάσκαλο ως πομπό και τον μαθητή ως δέκτη να αλλάξει ριζικά. Οι μαθητές πρέπει να «παρασυρθούν» από το δάσκαλο ώστε να

συμμετέχουν ενεργητικά στην επεξεργασία των πληροφοριών μέσα από τις δικές τους εμπειρίες (Toumasis & Arvanitis, 2008). Ο δάσκαλος γίνεται πλέον καταλύτης αυτοδιδασκαλίας των μαθητών. Προκειμένου να το πετύχει αυτό ο δάσκαλος των μαθηματικών πρέπει να ενσωματώνει στη διδασκαλία του τεχνολογικά εργαλεία που προωθούν τον πειραματισμό και την εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης (Kynigos, 2011; Crisan, 2001). Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί την εξοικείωση του διδάσκοντα με τα νέα εκπαιδευτικά μέσα. Κατά τη διάρκεια των εργαστηριακών ασκήσεων ο δάσκαλος οφείλει να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου ή του συνεργάτη ώστε να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών του για την ανακάλυψη της αλήθειας των ισχυρισμών τους (Kostinos, 2012; Kynigos, 2011; Keramida, 2010). Χρειάζεται επιπλέον να αναπτύσσει συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, να είναι εύστροφος στην αξιολόγηση των μαθητών του, ικανός ώστε να διευθύνει αποτελεσματικά την εργασία κάθε ομάδας και να δίνει συχνά ευκαιρίες ανατροφοδότησης οι οποίες θα συμβάλουν στην ανακάλυψη και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Pelgrum, 2001; Jimoyiannis & Komis, 2007). Επιπρόσθετα, πρέπει ο δάσκαλος να εφαρμόσει τις ΤΠΕ αναγνωρίζοντας τις προσωπικές του ανάγκες, τα συμφέροντα και τις αξίες που θέλει να αναπτύξει στους μαθητές του (Bosco, 2004; Kalogiannakis, 2010). Ίσως ο σημαντικότερος ρόλος στην εφαρμογή των ΤΠΕ είναι αυτός των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Νέοι Ρόλοι για τους Μαθητές

Από τη στιγμή που η τεχνολογία καταργεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, όπως διαπιστώθηκε από τις παραπάνω παραδοχές, αλλάζει ριζικά και ο ρόλος του μαθητή στη σχολική πραγματικότητα αφού παύει να είναι ο παθητικός δέκτης καταιγιστικών πληροφοριών από το δάσκαλο. Οι διερευνήσεις που πραγματοποιούνται σε ένα εργαστήριο αυξάνουν την ανάγκη για επικοινωνία. Επίσης με τη χρήση των υπολογιστών οι μαθητές αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση (Ioannou et al., 2011) και προσαρμόζουν τις ιδιαιτερότητες τους στην ανακαλυπτική μέθοδο που προσφέρουν οι ΤΠΕ (Kynigos & Argyris, 2004). Μαθαίνουν να είναι μεθοδικοί, καλλιεργούν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους παίρνοντας πρωτοβουλίες και αυτενεργώντας (Thorvaldsen et al., 2012). Ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν τους ρόλους του υπεύθυνου – ερευνητή, του συμβούλου – παρατηρητή και του γραμματέα – μαθηματικού (Kynigos, 2011; Tsaprounis, 2009). Γίνονται δάσκαλοι του εαυτού τους (Crisan, 2001).

Βασική Επιχειρηματολογία Υπέρ της Χρήσης των ΤΠΕ στη Μαθηματική Εκπαίδευση

Οι οπαδοί της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθηματική εκπαίδευση έχουν αναπτύξει πολλαπλά επιχειρήματα (Bosco, 2004; Toumasis & Arvanitis, 2008; Ioannou et al., 2011; Kynigos, 2011; Zafeiras et al., 2009; Kakavakis, 2003; Keramida, 2010; Soufleris, 2008; Jones, 2000; Becta, 2003; Crisan, 2001). Η χρήση του υπολογιστή επιτρέπει στους μαθητές την καλύτερη κατανόηση μαθηματικών εννοιών, δίνοντας τη

δυνατότητα για σύνθεση πειραματικών διατάξεων μέσω μηχανισμών συμβολικού προγραμματισμού. Παράλληλα, η χρήση του υπολογιστή δίνει βήμα για διερεύνηση, συνεργασία, επικοινωνία, αμφισβήτηση, ανακάλυψη, ασύγχρονη συλλογικότητα και διατύπωση εικασιών. Επιπλέον, οι υπολογιστές διευκολύνουν τη μελέτη ρεαλιστικών εφαρμογών. Παρέχεται η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης πολλών γνωστικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, ο υπολογιστής δίνει στο μαθητή πρωταγωνιστικό ρόλο ενεργού αρχιτέκτονα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα αποκτήσει καθώς προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές του. Η χρήση των υπολογιστών δημιουργεί θετικό πρόσημο στην αντίληψη των μαθητών για τα μαθηματικά καθώς κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον. Υπάρχουν μαθηματικές έννοιες που διδάσκονται πολύ καλύτερα με τη χρήση υπολογιστή. Καλλιεργείται το πνεύμα και η προσωπικότητα του κάθε μαθητή καθώς έχει την αίσθηση ότι συμμετέχει ενεργά στο μαθηματικό γίγνεσθαι και εγκαταλείπει τη θέση του θεατή. Το εκπαιδευτικό λογισμικό διατίθεται παγκόσμια. Δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ μαθητών που είναι σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

Προβληματισμοί ως προς τη Χρήση των ΤΠΕ στη Μαθηματική Εκπαίδευση

Υπάρχουν ωστόσο μαθηματικοί – παιδαγωγοί οι οποίοι είναι διστακτικοί σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας και εκτιμούν ότι η νέα τεχνολογία δεν έχει μέλλον στη μαθηματική εκπαίδευση. Τα επιχειρήματά τους είναι συνήθως τα εξής (Toumasis & Arvanitis, 2008; Webb, 2002; Kostinos, 2012; Keramida, 2010; Soufleris, 2008; Kynigos, 2011; Crisan et al., 2007; Livingstone, 2012):

- Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν αρχικά τις μαθηματικές έννοιες με παραδοσιακούς τρόπους (μολύβι – χαρτί) και μετά με υπολογιστικά μέσα.
- Επειδή οι υπολογιστές δεν επιτρέπονται στα σχολικά διαγωνίσματα αλλά ούτε και στις πανελλήνιες εξετάσεις, θα πρέπει ο μαθητής να εξασκηθεί σε μη υπολογιστικά περιβάλλοντα.
- Η εκτεταμένη χρήση υπολογιστών οδηγεί στην εξασθένιση της πρακτικής εξάσκησης σε κάποιες δεξιότητες με αποτέλεσμα την υπονόμευση της εννοιολογικής κατανόησης.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα έτοιμα αποτελέσματα από τους υπολογιστές χωρίς να έχουν κοπιάσει για να κατακτήσουν τη γνώση.
- Η διαρκής χρήση του υπολογιστή προκαλεί κόπωση, κούραση ματιών και κοινωνική απομόνωση.
- Επειδή η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αλλάζει το ρόλο του δασκάλου, ελλοχεύει ο φόβος ότι οι ΤΠΕ ήρθαν για να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς.
- Η πορεία του μαθήματος δεν είναι προβλέψιμη διότι οι μαθητές καθορίζουν την εξέλιξη με βάση το δικό τους ρυθμό.
- Επειδή οι μαθητές συνεργάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι δύσκολο να αξιολογηθούν.

- Απαιτείται πολύς χρόνος για την επιμόρφωση παλαιότερων εκπαιδευτικών που αισθάνονται ανασφάλεια με τη χρήση της νέας τεχνολογίας.
- Το κόστος των υπολογιστών είναι υψηλό και δεν είναι σε θέση όλα τα σχολεία να προμηθευτούν ικανό αριθμό υπολογιστών ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αυτούς. Επιπλέον, η ταχύτατη αλλαγή της τεχνολογίας τόσο σε επίπεδο hardware όσο και σε εκπαιδευτικά λογισμικά απαιτεί διαρκεί αναζήτηση για εξεύρεση πόρων από τα σχολεία ώστε να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις.
- Αυξάνει τις κοινωνικοοικονομικές αντιπαραθέσεις μεταξύ αυτών που έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην τεχνολογία και αυτών που δεν την έχουν.

Είναι σαφές ότι κάποιοι από τους παραπάνω ενδοιασμούς συνιστούν προβλήματα με τα οποία θα πρέπει να ασχοληθούν σοβαρά όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μαθηματικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν ωστόσο και προβληματισμοί που κινούνται στο γενικότερο πλαίσιο αντίστασης των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση.

Πορίσματα της Εκπαιδευτικής Έρευνας Σχετικά με τη Χρήση των ΤΠΕ στη Μαθηματική Εκπαίδευση

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία 20 χρόνια σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών έχουν καταλήξει σε ποικίλα συμπεράσματα (Toumasis & Arvanitis, 2008; Kynigos, 2011; Ioannou et al., 2011; Kostinos, 2012; Kakavakis, 2003; Soufleris, 2008). Ο υπολογιστής βοηθάει τους μαθητές να εμπλακούν και να καταλάβουν καλύτερα αφηρημένες μαθηματικές έννοιες μέσω της οπτικοποίησης τους. Η χρήση υπολογιστών τσέπης κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση με τη χρήση του μολυβιού και του χαρτιού αυξάνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία που υποβοηθείται από υπολογιστή (CAI ή CAS) αυξάνει την επίδοση των αδύνατων και των πολύ καλών μαθητών ενώ δεν επιδρά ιδιαίτερα στους μέτριους μαθητές. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που καταγράφουν οι έρευνες είναι ότι οι μαθητές ολοκληρώνουν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα την ύλη όταν χρησιμοποιούν υπολογιστή σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η διδασκαλία με υπολογιστή παρακινεί ιδιαίτερα τους μαθητές που επιδεικνύουν παθητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Προσφέρει ακόμη εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς κάθε μαθητής ακολουθεί το δικό του ρυθμό. Επιπλέον, καταρρίπτεται ο μύθος της αυθεντίας του καθηγητή καθώς δίνεται ο έλεγχος όλης της διαδικασίας μάθησης στους μαθητές.

Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι η χρήση των υπολογιστών δεν είχε σημαντική επίδραση στη βελτίωση της κατανόησης μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές (Toumasis & Arvanitis, 2008; Livingstone, 2012; Thorvaldsen et al., 2012). Με την απλή αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον με υπολογιστές, οι μαθητές, είναι μάλλον απίθανο, να εκτιμήσουν τα μαθηματικά (Kynigos & Argyris, 2004; Thorvaldsen et al., 2012). Σε άλλες πάλι έρευνες τα συμπεράσματα δεν ήταν ξεκάθαρα υπέρ της θετικής επίδρασης των υπολογιστών στη μάθηση των μαθηματικών (Toumasis & Arvanitis, 2008; Crisan et al., 2007; Livingstone, 2012). Σύμφωνα με τον Kakavakis η (2003) υπάρχουν τρεις διφορούμενες εκδοχές για την χρήση των ΤΠΕ στα

Μαθηματικά. Σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως πανάκεια καλλιεργώντας την εντύπωση ότι δίνουν λύσεις σε όλα τα προβλήματα. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης εστιάζουν όλο το ενδιαφέρον τους στην τεχνολογία παραγκωνίζοντας το γεγονός ότι η αναδιάταξη των προτεραιοτήτων και δαπανών για νέες προμήθειες μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην εκπαίδευση. Η δεύτερη εκδοχή παρουσιάζει τις νέες τεχνολογίες ως απλά εργαλεία τα οποία από μόνα τους δεν είναι ευεργετικά ή επικίνδυνα. Όλα εναπόκεινται στην ορθή χρήση τους. Η αντίληψη αυτή δίνει ιδιαίτερο βάρος στον άνθρωπο – χρήστη αλλά αποσιωπά το γεγονός ότι η συχνή χρήση της τεχνολογίας επιδρά πολλές φορές επιβαρυντικά στον άνθρωπο. Η τρίτη και τελευταία εκδοχή παρουσιάζει τις τεχνολογίες ως μη ουδέτερες. Η αντίληψη αυτή υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να εμπιστεύεται κάποιος τον ορθολογισμό του ανθρώπου ο οποίος δεν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στην επιδίωξη των στόχων του (Thorvaldsen et al., 2012). Χρειάζεται λοιπόν περεταίρω έρευνα ώστε να οδηγηθεί κανείς σε πιο ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την χρησιμότητα των ΤΠΕ στην τάξη των μαθηματικών.

Δραστηριότητες σε ένα Εργαστήριο ΤΠΕ

Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ένα εργαστήριο που διαθέτει υπολογιστές χρειάζεται να ακολουθούν μια στρατηγική πορεία (Psycharis & Kynigos, 2009). Ο δάσκαλος των μαθηματικών πρέπει να έχει αρχικά καλή γνώση του λογισμικού που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του. Ακολούθως χρειάζεται να ελέγξει αν το εργαστήριο του σχολείου μπορεί να υποστηρίξει σε επίπεδο hardware τη διδασκαλία του ώστε να είναι προετοιμασμένος για τις όποιες αστοχίες εμφανιστούν. Στη συνέχεια οφείλει να εργαστεί ατομικά με τον κάθε μαθητή με στόχο να ξεπεράσει ο μαθητής τις δυσκολίες που συναντά με τον εξοπλισμό και τη χρήση του λογισμικού δίνοντας του τις απαραίτητες κατευθύνσεις (Bosco, 2004). Ίσως να χρειαστεί να παραδώσει και κάποια σεμιναριακού τύπου μαθήματα εκμάθησης του λογισμικού που πρόκειται να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του με στόχο να εξοικειωθούν οι μαθητές με το περιβάλλον εργασίας τους (Crisan et al., 2007). Χρειάζεται επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, να καλλιεργεί κλίμα ομαδικής συνεργασίας και να υποδεικνύει διευθετήσεις οι οποίες θα συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην εργασία κάθε ομάδας μαθητών που έχει δημιουργηθεί μέσα στο εργαστήριο λαμβάνοντας το ρόλο του καθοδηγητή και όχι του μεταφορέα γνώσεων (Kynigos, 2011). Τελικά, θα πρέπει να συντονίσει τους μαθητές του μέσα στο εργαστήριο ώστε να είναι σε θέση να προβούν σε γενικεύσεις της ενότητας την οποία μελέτησαν με την χρήση των ΤΠΕ. Κλείνοντας, μπορεί να υπερθεματίσει στη χρησιμότητα του λογισμικού που χρησιμοποίησε ώστε να τους ενθαρρύνει να το χρησιμοποιήσουν από μόνοι τους σε μελλοντικές μαθηματικές δραστηριότητες.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ΤΠΕ επιδρούν στο μαθηματικό corpus με δύο τρόπους. Από την μία αλλάζουν τη μορφή των αναπαραστάσεων των μαθηματικών εννοιών ενώ από την άλλη τα μετατρέπουν σε μοχλό ανάπτυξης

διαχέοντάς τα μέσα σε εφαρμογές ευρείας χρήσης (Ioannou et al., 2011). Εκτιμάται επιπλέον ότι η ορθή χρήση των ΤΠΕ στην διαδικασία μάθησης θα οδηγήσει σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με συνέπεια τη ζωντανή εκπαίδευση και την ενεργή σκέψη των μαθητών.

Είναι σαφές ότι οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για αλλαγές της εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς σε καμία περίπτωση να οδηγήσουν σε αντικατάσταση του διδάσκοντα. Από την άλλη θα ήταν υπερβολή να θεωρήσει κανείς ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό θα εξασφαλίσει τη μάθηση των μαθηματικών και θα λειτουργήσει ως πανάκεια που θα επιλύσει τα προβλήματα του διδακτικού συστήματος. Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να επιλύσει κάποια προβλήματα αλλά ενδέχεται να δημιουργήσει και δυσλειτουργίες. Από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται αν θα χρησιμοποιηθεί και θα αξιοποιηθεί σωστά, ώστε να συμβάλει στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και να δημιουργήσει θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bosco, A. (2004). ICT resources in the teaching of mathematics: between computer and school technologies. A case-study. *The Curriculum Journal, 15*(3), 265-280.

British Educational Communications and Technology Agency (2003). *What the research says about using ICT in maths,* Coventry: Harris, M.

Crisan, C. & Lerman, S. & Winbourne, P. (2007). Mathematics and ICT: a framework for conceptualising secondary school mathematics teachers' classroom practices. *Technology, Pedagogy and Education, 16*(1), 21-39.

Crisan, C. (2001). The interaction between the use of ICT and mathematics teachers' professional knowledge base for teaching. *Research in Mathematics Education,3*(1), 87-100.

Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (2000). *Mathematic: The National Curriculum for England, Key Stages 1-4* (London, HMSO).

Ioannou, S. & Skouras, A. & Xenou, N. & Gavrilis, K. & Dalieraki, E. & Keisoglou, S. & Nikoloudakis, E. & Polyzos, G. & Sakellaris, V. & Toumasis, Ch. (2011). Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi ton epimorfoton – Eidiko meros. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto.

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development, 11*(2), 149-173.

Jones, K (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: student's interpretation when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics, 44*(1-3), 55-85.

Kakavakis, D. (2003). Giati oi nees technologies stin ekpaidefsi kai eidikotera giati oi nees technologies sta mathimatika. Praktika tou 2ou Synedriou me thema «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti didaktiki praxi» (sel. 27-37). Syros,

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies, 15*(3), 3-17.

Keramida, K. (2010). I ensomatosi ton technologion pliroforias kai epikoinonion (TPE) sti didaskalia ton mathimatikon sti defterovathmia ekpaidefsi: oikosystimiki prosengisi. Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Makedonias.

Kostinos, D. (2012). Didaskalia ton mathimatikon: chthes kai simera. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 8*(1).

Kynigos, Ch. (2011). To mathima tis dierevnisis. Paidagogiki axiopoiisi ton psifiakon technologion gia ti didaktiki ton mathimatikon. Athina: Ekdoseis Topos.

Kynigos, C. & Argyris, M. (2004). Teacher beliefs and practices formed during an innovation with computer-based exploratory mathematics in the classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*(3), 247-273.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections of the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, *38*(1), 9-24.

Mastrogiannis, A. & Trypa, A. (2010). TPE kai mathimatika: ofelimotita, perittotita i outopia; Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panellinio Synedrio me thema «Mathaino pos na mathaino», (sel. 7-9), Maiou 2010.

Pelgrum, W.J (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education, 37*, 163-178.

Psycharis, G & Kynigos, C. (2009). Normalising geometrical figures: dynamic manipulation and construction of meanings for ratio and proportion. *Research in Mathematics Education, 11*(2), 149-166.

Safdar, A. & Yousuf, M.I. & Behlol, M.G. (2011). Effectiveness of information and communication technology (ICT) in teaching mathematics at secondary level. *International Journal of Academic Research, 3*(5)

Soufleris, K. (2008). Didaskalia mathimatikon ennoion me chrisi ypologistikon paketon sti defterovathmia ekpaidefsi. Diplomatiki diatrivi, Panepistimio Patras.

Thorvaldsen, S. & Vavik, L. & Salomon, G. (2012). The use of ICT in mathematics: A case-control study of best practice in 9th grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational research*, *56*(2), 213-228.

Toumasis, M. & Arvanitis, T. (2008). Didaskalia mathimatikon me chrisi I/Y. Athina: Savvalas.

Tsaprounis, A. (2009). Paidagogiki axiopoiisi ton TPE. Senario didaskalias mathimatikon. Praktika tou 1ou Synedriou me thema «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia». Volos, Ellada.

Ustun, I. & Ubuz, B. (2004). Student's development of geometrical concepts through a dynamic learning environment. *The 10th International Congress on Mathematics Education.* Copenhagen, Denmark.

Webb, M. (2002). Pedagogical reasoning: Issues and solutions for the teaching and learning of ICT in secondary schools. *Education and Information Technologies, 7*(3), 237-255.

Zafeiras, P. & Vrontakis, E. & Paraponiari, E. (2009). Nees technologies: ekpaidefsi kai mathimatika. Praktika tou 5ou Synedriou me thema «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi» (sel. 4-11). Syros, Ellada.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Λαμπρόπουλος Σπυρίδων, Δάσκαλος, M.Ed.

Περίληψη

Οι συνεχιζόμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως εκδηλώνονται μέσα από την γρήγορη και σύνθετη δημιουργία γνώσεων, τις τεχνολογικές καινοτομίες και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό, δημιουργούν την ανάγκη για οργανωσιακές αλλαγές στους στόχους της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Καθώς κυρίαρχη θέση στη βελτίωση της εκπαίδευσης κατέχει ο εκπαιδευτικός, κάθε προσπάθεια αλλαγής εξαρτάται άμεσα από τα προσόντα και την επαγγελματική του ικανότητα (Garet et al., 2001), ενώ καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη και η εξέλιξη τους. Πλέον, οποιαδήποτε ενέργεια που επιχειρείται και αποσκοπεί σε ανάπτυξη και βελτίωση της εκπαίδευσης, θέτει ως βασικό μοχλό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού έχει καταστεί απολύτως σαφές ότι ο σχεδιασμός οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση δεν μπορεί να παραβλέψει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, στη παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διασαφήνισης της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται δεδομένα, αναφορικά με το ρόλο του σχολικού διευθυντή κατά την διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας που φαίνεται να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική ηγεσία.

The professional development of teachers and the role of school leadership

Lambropoulos Spyridon, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

Ongoing social and educational changes, as manifested through the rapid and complex creation of knowledge, technological innovations and global competition, create the need for organizational change in the goals of education, with the ultimate goal of improving learning outcomes. As the teacher holds a dominant position in the improvement of education, any attempt at change depends directly on his qualifications and professional ability (Garet et al., 2001), while their development and evolution becomes necessary. Now, any action that is attempted and aimed at developing and improving education, sets as a key lever the professional development of teachers, since it has become absolutely clear that the design of any educational policy aimed at more effective education can not overlook the professional empowerment of teachers (Guskey, 2002).

Having in mind the above, from which it becomes clear that professional development is a concept of special importance and significance for education, in the present work an attempt is made to clarify the concept of professional development, while then data are presented regarding the role of the school principal. in the process of teacher professional development and leadership style that seems to bring the desired results in this direction.

Key-Words: Professional development, school leadership.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από τη σχετική ανασκόπηση στη βιβλιογραφία ανακαλύπτεται πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα. Αυτό υποδηλώνει ότι συνιστά μια έννοια που η κατανόησή της όσο και ο προσδιορισμός της αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία (Avalos, 2011).

Ο Michael Fullan (1995) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το σύνολο των τυπικών και άτυπων γνώσεων που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσα από την εμπειρία του και συντελείται σε ένα σύνθετο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα, επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνεχής και πραγματοποιείται σε όλο το διάστημα της επαγγελματικής του πορείας.

Η Evans (2008) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συμβολή της στην ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων, των πρακτικών καθώς και την ενίσχυση του κύρους κάθε επαγγέλματος. Αναγνωρίζει ως επαγγελματική ανάπτυξη «*τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν*».

Η παραπάνω θέση, που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον επαγγελματισμό μέσω του οποίου επιχειρείται η προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, βρίσκεται σε άμεση σχέση με την τοποθέτηση των Koster et al. (2008), που αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οριστεί ως:

i. η διαδικασία, μέσα από την οποία μια επαγγελματική ομάδα προσπαθεί να προσδώσει αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα στο επάγγελμά της
ii. η ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών που προσφέρονται από τον κάθε έναν που είναι επαγγελματίας.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση προσεγγίζεται μέσα από τη σύνδεσή της με την έννοια του επαγγελματισμού και οφείλει να είναι συνεχής ακολουθώντας τη βασική κατάρτιση. Αφορά στη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, τη στάση και τη συμπεριφορά του προκειμένου να βελτιώσει την πρακτική του.

Επιπλέον, η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι Bangs και MacBeath (2012), υποστηρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους στην άσκηση της ηγεσίας για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Οφείλουν να συναποφασίζουν για τις παιδαγωγικές πολιτικές και τις διαδικασίες αξιολόγησης και να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα αναφορικά με την διδακτική πρακτική, όπως αυτή εφαρμόζεται στην τάξη. Σε αυτά τα πλαίσια άσκησης συλλογικής ηγεσίας, ο έλεγχος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην δική του διδακτική πρακτική, αλλά του παρέχεται η δυνατότητα να ασκήσει γενικότερη επιρροή στη δομή.

Ειδικότερα, οι Short και Rinehart (1992), προσδιορίζει έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

i. τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν,
ii. τη δύναμη επηρεασμού που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη σχολική ζωή,
iii. το κύρος και τον επαγγελματικό σεβασμό που εμπνέουν στους συνάδελφους τους,
iv. την επαγγελματική αυτονομία τους,
v. τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξης και
vi. την ανάπτυξη του συναισθήματος αυτοεπάρκειας.

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2003) τα στοιχεία που προσδιορίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό και αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης είναι η βασική επαγγελματική εκπαίδευση που έχει λάβει, η δυνατότητα αυτονομίας κατά την άσκηση του έργου του, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα και η συνειδητοποίηση της κοινωνικής αποστολής του.

Κατά τον Ματσαγγούρα (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εδράζεται στην σταδιακή απόκτηση:

i. συγκεκριμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα τον καταστήσουν αποτελεσματικότερο στην εκπαιδευτική πρακτική,
ii. προσωπικών σχημάτων αντίληψης και αποκωδικοποίησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων
iii. και δεξιοτήτων αποτελεσματικής παρέμβασης σε καταστάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές, που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Σε μελέτη των McCormick et all, (2008), Άγγλοι εκπαιδευτικοί έχουν προσδιορίσει ένα σύνολο από λόγους για τους οποίους επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι λόγοι που αναφέρουν είναι:

i. για να εργάζονται με τους συναδέλφους τους,
ii. για να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες,
iii. για να μπορούν να αναγνωρίζουν ταχύτερα τις ανάγκες του σχολείου,
iv. για να προσλάβουν περισσότερες πληροφορίες, γνώσεις, κίνητρα,
v. για να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα,
vi. για να έχουν καλύτερα επιστημονικά αποτελέσματα,
vii. για να παγιώσουν προηγούμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ενδυνάμωσης,
viii. για να διακρίνουν γρήγορα τις ανάγκες των τάξεων,
ix. για να κατανοούν τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.

Σε μερικές χώρες υπάρχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις για να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν έναν ορισμένο αριθμό ωρών ενημέρωσης, επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, στην Αγγλία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμπληρώσουν 30 ώρες το χρόνο, ενώ στο Χονγκ Κονγκ οι ώρες επιμόρφωσης είναι 150 σε τρία χρόνια.

Ο τρόπος που επιλέγεται να επιτευχθεί η ενδυνάμωση δεν αρκεί να ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό, αλλά οφείλει να οδηγεί παράλληλα σε βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών για να θεωρηθεί αποτελεσματική (Mitchell, 2013). Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 450 εκπαιδευτικοί καταδεικνύει ότι εκείνοι οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης αντιλαμβάνονται το όφελος και την επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στο έργο της διδασκαλίας. Η συμμετοχή τους, μάλιστα, λειτουργεί ως προβλεπτική μεταβλητή για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους (Lumpe, Czerniak, Haney & Beltyukova, 2012).

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ενδυνάμωση αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία διάφορες στρατηγικές. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων κατάρτισης μπορεί να λάβει χαρακτήρα ενδοσχολικό, να βασιστεί σε συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων ή να πραγματοποιηθεί από κάποιον εξωτερικό φορέα, όπως το πανεπιστήμιο (MacBeath, 2011). Η παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας των συναδέλφων τους με σκοπό την εξοικείωση με νέες διδακτικές πρακτικές συμβάλλει σημαντικά προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Μέσω αυτής της τακτικής ενισχύεται η συνεργασία και ο σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία τα οποία διευκολύνουν την υποστήριξη μεταρρυθμιστικών κινήσεων στα πλαίσια του σχολείου. Εξίσου σημαντική είναι και η ανάληψη του ρόλου του μέντορα/καθοδηγητή εκ μέρους εκείνων των εκπαιδευτικών που διαθέτουν περαιτέρω εξειδίκευση σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Margolis & Doring, 2012). Για να επιτύχει τους σκοπούς της η διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, δεδομένου ότι αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενήλικου πληθυσμού οφείλει να βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, την επικοινωνία και την ανατροφοδότηση. Θα πρέπει παράλληλα να λαμβάνονται υπόψη οι προγενέστερες γνώσεις των συμμετεχόντων, το κίνητρο, οι αξίες και τα ενδιαφέροντά τους (Huber, 2011).

Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

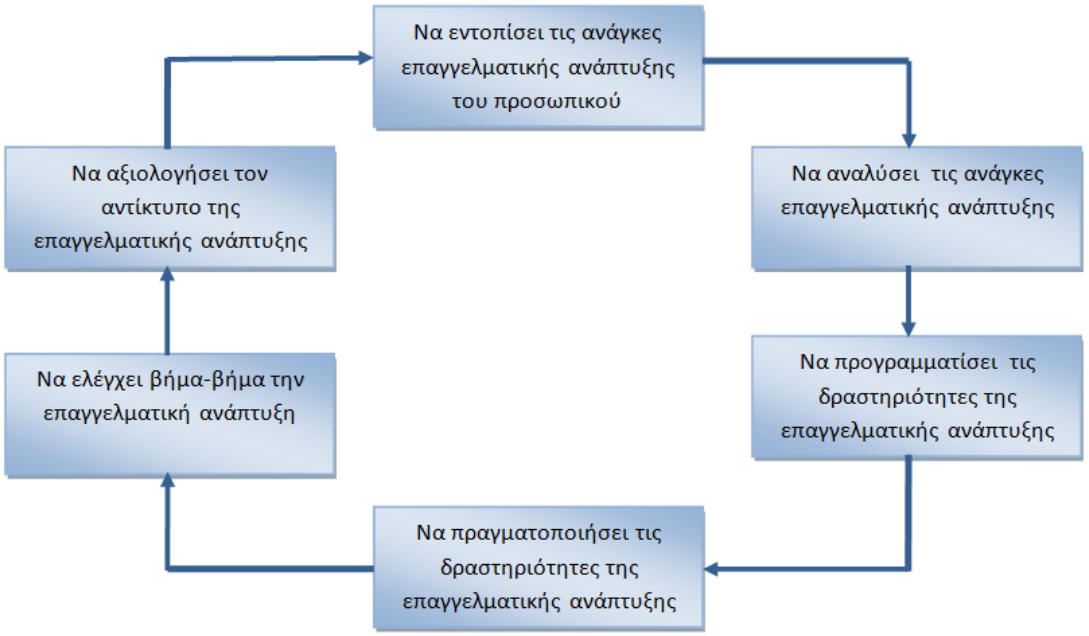
Οι επαγγελματικές απαιτήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με τις αλλαγές που πιέζουν για αφομοίωση από το εκπαιδευτικό σύστημα καθιστούν αναγκαία τη συνεχή του υποστήριξη από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, την ενημέρωση και την διαρκή επαγγελματική του ενδυνάμωση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αρχίζει με ευθύνη της σχολικής ηγεσίας και περαιώνεται ως δικαίωμα των εκπαιδευτικών, που θα αποτελέσει τη διαφορά σε μια σχολική μονάδα με στόχευση στην μάθηση, των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι Bredeson και Johansson (2000) επικεντρωνόμενοι στη σχολική ηγεσία και στην επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρουν τέσσερις βασικούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας επηρεάζοντας θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και οι οποίοι είναι:

i. *Οι διαχειριστές*: Σύμφωνα με αυτό το ρόλο οι σχολικοί διευθυντές λειτουργούν ως διαχειριστές της μάθησης, προσπαθώντας να τονίσουν την αξία της και ότι αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική καθημερινότητα.
ii. *Οι υποδειγματικοί:* Με τη στάση τους οι διευθυντές λειτουργούν ως πρότυπα, επηρεάζοντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.
iii. *Οι ειδήμονες:* Η εξειδικευμένη γνώση, οι δεξιότητες και η εμπειρία του σχολικού διευθυντή όταν αξιοποιούνται στην πράξη, ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη μάθηση στα άτομα που λειτουργούν εντός των σχολικών οργανισμών.
iv. *Οι καθοδηγητές:* Ο ρόλος αυτός αφορά την καθοδηγητική ικανότητα σε εκπαιδευτικά – διδακτικά θέματα και είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού ασκεί σημαντική επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο Day (2003), αναφέρει ότι οι σχολικοί ηγέτες «*έχουν ένα κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία μιας επαγγελματικής μαθησιακής κουλτούρας, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν συστηματικά σε ατομική και συλλογική, επίσημη και ανεπίσημη μάθηση, μόνοι ή μαζί με άλλους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κουλτούρας, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν να εμπνέονται και να υποστηρίζονται, καθώς και να δεσμεύονται να διδάσκουν, ενεργοποιώντας το σύνολο του δυναμικού τους*».

Η ανάπτυξη από τη σχολική ηγεσία εσωτερικής επιμορφωτικής πολιτικής, μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προκρίνεται ως σημαντικός παράγοντας υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Σιακοβέλη, 2011), δεδομένου ότι θα πρέπει να είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι Bubb & Earley (2010) αναφέρουν τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως που αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα:



Ο κύκλος της επαγγελματικής ανάπτυξης (Bubb & Earley, 2010)

Σύμφωνα με τους Portin και Knapp (2011) ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αναθεωρήσει και να επεκτείνει τη φιλοσοφία του αναφορικά με τον εποπτικό ρόλο που αναλαμβάνει προσδίδοντάς του έναν χαρακτήρα καθοδηγητικό και υποστηρικτικό. Είναι σημαντικό να κατανείμει την εξουσία προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού, συνθήκη η οποία διευκολύνει την μετάδοση και το μοίρασμα των γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη μεταξύ αυτών. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τον ηγέτη ευνοεί την επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Mitchell, 2013). Η συνεργασία αυτή, που αποσκοπεί ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, τους προσδίδει ηγετικά χαρακτηριστικά δεδομένου ότι ασκούν επίδραση στον σχολικό ηγέτη, στους υπόλοιπους συναδέλφους τους και τη λοιπή σχολική κοινότητα (Poekert, 2012).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διαχειριστικές ικανότητες του ηγέτη, που θα επιτρέψουν να θέσει στη διάθεση του υπόλοιπου προσωπικού τους κατάλληλους πόρους που συμβάλλουν προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Επιπλέον ικανότητες της ηγεσίας που απαιτούνται για την καθοδήγηση και την αποτελεσματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι, ο στρατηγικός σχεδιασμός, οι διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, η συναισθηματική νοημοσύνη, η τεχνική υποστήριξη για τη χρήση των δεδομένων, η αξιολόγηση, το πάθος για τη δια βίου εκπαίδευση. (Γαϊτανίδου, 2011). Εξίσου σημαντική θεωρείται η ικανότητα σχεδιασμού συγκεκριμένων μεθόδων, εντοπισμού των μαθησιακών αναγκών, παρακολούθησης της απόδοσης και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών του σχολείου ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και ωθώντας σε δράση.

Έχοντας ως βασική αρχή ότι η σχολική ηγεσία δεν καθορίζεται από τη θέση ή το ρόλο αλλά κυρίως από τη δράση στην οποία προβαίνει (Alexandrou & Swaffield, 2012), δηλαδή δε βασίζεται στις έννοιες της εξουσίας και της κυριαρχίας αλλά σε αυτές της

διάδρασης και της άσκησης επιρροής (Poekert, 2012), στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικά στυλ που μπορεί να υιοθετηθούν από την σχολική ηγεσία ανάλογα με το στόχο που επιδιώκεται να επιτευχθεί κάθε φορά.

Σύμφωνα με τον Mitchell (2013) το στυλ ηγεσίας που διευκολύνει την προώθηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης στα πλαίσια του σχολείου είναι αυτό της κατανεμημένης εξουσίας, δεδομένου ότι ευνοεί την συνεργασία, την συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μελών του προσωπικού. Στην περίπτωση της κατανεμημένης ηγεσίας, παρόλο που η εξουσία παραμένει επικεντρωμένη στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου κατανέμεται παράλληλα στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αναλαμβάνουν ευθύνες οι οποίες επεκτείνονται και πέρα από τη σχολική αίθουσα. Στα πλαίσια αυτά παρατηρείται ενεργός συμμετοχή και αντιπροσώπευση όλου του προσωπικού (MacBeath & Townsend, 2011).

Οι Alexandrou και Swaffield (2012) υποστηρίζουν ότι βασική έννοια σε οποιαδήποτε συνεργατική δραστηριότητα αποτελεί αυτή του διαλόγου, ενώ παράλληλα σημαντική είναι η ενθάρρυνση και η ανάληψη ευθύνης. Μέσω της διαδικασίας ενδυνάμωσης και της συνθήκης της κατανεμημένης εξουσίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια αίσθηση υπευθυνότητας όντας σε θέση να καθοδηγήσουν τους συναδέλφους τους, ενώ αναγνωρίζουν και τον θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Παράλληλα, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων εντοπίζοντας και αναφέροντας τρωτά σημεία στις διαδικασίες που ακολουθούνται και προτείνοντας τομείς που επιδέχονται βελτίωση (Margolis & Doring, 2012).

Επίσης, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με το διδακτικό/καθοδηγητικό κρίνεται κατάλληλο στην περίπτωση που επιδιώκεται να εφαρμοστεί πρόγραμμα ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών με στόχο την ενδυνάμωσή τους. Σύμφωνα με τους Kurland, Peretz και Hertz-Lazarowitz (2010) το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας λειτουργεί προβλεπτικά σε σχέση με το σχολικό όραμα και τις στρατηγικές εκπαίδευσης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης που επρόκειτο να εφαρμοστούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Ειδικότερα, στην περίπτωση που ο σχολικός ηγέτης καταστήσει το όραμα κοινό και με συγκεκριμένο προσανατολισμό, καταφέρει να εμπνεύσει και να προκαλέσει τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και να εδραιώσει την μεταξύ τους επικοινωνία, τότε ενισχύεται η αίσθηση ενός κοινού σκοπού που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε δράση.

Αξίζει, να αναφερθεί ότι προκειμένου ο διευθυντής να είναι αποτελεσματικός απαραίτητη είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση και του ιδίου. Σύμφωνα με έρευνα στην οποία συμμετείχαν 273 διευθυντές δημοσίων σχολείων η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει μέτρια ή υψηλή ανάγκη επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Θεωρούν ότι η επιτυχία των μαθητών επηρεάζεται από το σχολικό ηγέτη μέσω της ανάπτυξης, υποστήριξης και διατήρησης της σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος

για τους περισσότερους διευθυντές όλων των βαθμίδων που καθιστά απαραίτητη την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Ως μέθοδοι για την εφαρμογή της αναφέρονται η καθοδήγηση/ρόλος μέντορα, τα εργαστήρια και οι ομάδες μελέτης (Spanneut, Tobin & Ayers, 2012).

Σύνοψη

Σταθερό σημείο αναφοράς κατά την μακραίωνη ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος παραμένει η άποψη ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί είναι που καλούνται να πραγματώσουν τους στόχους του σχολείου και ως εκ τούτου η επαγγελματική ανάπτυξή τους επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι δυνατό να συμβάλλουν σημαντικά στην αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, αν το εκπαιδευτικό προσωπικό δε διαθέτει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση οδηγεί τον εκπαιδευτικό να αναλάβει ηγετικές αρμοδιότητες και η συνθήκη αυτή τον κινητοποιεί για περαιτέρω ανάπτυξη, αφού μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να λειτουργήσει ως ηγέτης για άλλους συναδέλφους του (Alexandrou & Swaffield, 2012; Poekert, 2012). Μάλιστα ο Poekert (2012) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί την αιτία και το αποτέλεσμα της σχολικής ηγεσίας.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικός, αφού από αυτόν εξαρτάται κατά πόσο θα εμπνεύσει το υπόλοιπο προσωπικό προς ένα συγκεκριμένο όραμα και θα εξασφαλίσει τη δέσμευσή του προς την επίτευξη στόχων που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010).

Η σχολική ηγεσία καλείται να διαμορφώσει μια συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα και να την μετατρέψει σε μια κοινότητα μάθησης, δημιουργώντας έτσι ευνοϊκές συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης γεγονός που θα βοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η μορφή ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη καθορίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης, την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση που λαμβάνουν και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν χρήσιμη την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη σχολική ηγεσία, φαίνεται να τους κινητοποιεί να εμπλακούν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Όπως έχει πει ο Benjiamin Britten, «*το να μαθαίνεις είναι σαν να κωπηλατείς ενάντια στο ρεύμα. Μόλις σταματήσεις να το κάνεις παρασύρεσαι».*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexandrou, A. & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. Professional Development in Education, 38 (2), 159-167.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27, 10-20.

Bagakis, G. (2003 epim.). O ekpaideftikos kai i evropaiki diastasi stin ekpaidefsi. Athina. Metaichmio, sel. 356.

Bangs, J. & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. Professional Development in Education, 38 (2), 331-343.

Bubb, S. & Earley, P. (2010). Helping Staff Develop in Schools, London: Sage, p.11

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38.

Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), Professional development in education: New paradigms and practices (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.

Gaitanidou, A. (2014). Igesia kai Epangelmatiki Anaptyxi ton Ekpaideftikon.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, 38(4), 915-945.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8 (3/4), 381-391.

Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 635-652). London: Springer.

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(5-6), 567-587.

Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. Journal of Educational Administration, 48 (1), 7-30.

Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J. & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. International Journal of Science Education, 34 (2), 153-166.

MacBeath, J. (2011). Education of teachers: the English experience. Journal of Education for Teaching, 37 (4), 377-386.

MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 1-25). London: Springer.

Margolis, J. & Doring, A. (2012). The fundamental dilemma of teacher leader-facilitated professional development: Do as I (kind of) say, not as I (sort of) do. Educational Administration Quarterly, 48 (5), 859-882.

Matsangouras, I. (2005). Epimorfotiko Yliko gia tin Axiologisi Stelechon kai Ekpaideftikon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis (PD 152/2013). IEP. Athina 2014, sel. 139.

McCormick, R., Banks, F., Morgan, B., Opfer, D., Storey, A. E Wolfenden, F. (2008). Schools and Continuing Professional Development in England State of the Nation Research, Project: TDA, p 32

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? Professional Development in Education, 39 (3), 387-400.

0between two concepts central to school improvement. Professional Development in Education, 38 (2), 169-188.

Portin, B. S. & Knapp, M. S. (2011). Expanding learning-focused leadership in US urban schools. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 503-528). London: Springer.

Sackney, L. (2011). Leadership and learning: The Canadian context. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), International handbook of leadership for learning (pp. 51-56). London: Springer.

Siakoveli, P. (2011). Zitimata Organosis kai Dioikisis Ekpaideftikon Monadon. Patra. Aftoekdosi, sel. 58.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale. Educational and Psychological Measurement, 52, 951-960.

Spanneut, G., Tobin, J. & Ayers, S. (2012). Identifying the professional development needs of public school principals based on the interstate school leader licensure consortium standards. NASSP Bulletin, 96 (1), 67-88.

Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? Teaching and Teacher Education, 27, 891-899.

Vandenberghe, R. (2002). Teachers' professional development as the core of school improvement. International Journal of Educational Research, 37, 653-659.

Η σημασία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού και η δυνατότητα αξιοποίησής της σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Ντούσκα Βάγια, εκπαιδευτικός *Π.Ε.11, M.Sc, Υποψ. Διδάκτωρ*

Περίληψη

Η εκπαίδευση κι ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία ένας οργανισμός φροντίζει το προσωπικό της να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στην εργασία του προκειμένου να εκπληρώσει τους στρατηγικούς της στόχους. Η εκπαίδευση βοηθά τους υπαλλήλους να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους και στη συνέχεια μέσω της ατομικής αποτελεσματικότητας εξυπηρετούνται οι οργανικοί στόχοι. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης του ανθρωπίνου δυναμικού, περιγράφεται το συστηματικό μοντέλο εκπαίδευσης και τα κύρια στάδια του και στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται η περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα, συστηματικό μοντέλο εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί.

The importance of human resources training and the challenge to incorporate it in an educational organization

Ntouska Vaya, Physical Education Teacher, M.Sc, PhD Candidate

Abstract

The training and development of human resources is an ongoing process in which an organization ensures that its staff has the necessary skills to respond to its work in order to fulfil its strategic goals. The training helps the employees to achieve their personal goals and then through the individual efficiency, the organic goals are served. This paper presents the importance of human resource training, describes the systematic training model and its main stages and in the last part of the work describes the educational process of the teachers.

Key-Words: education, development, efficiency, systematic model of education, teachers

Εισαγωγή

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού ή διαχείριση ανθρωπίνων πόρων είναι μια στρατηγική, ολοκληρωμένη διαδικασία μέσω της οποίας η διοίκηση προσπαθεί να αναπτύξει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό που χρειάζεται ο οργανισμός. Ο όρος αρχικά εμφανίστηκε σε Ηνωμένες Πολιτείες και Ηνωμένο Βασίλειο στη δεκαετία του 80'. Στο πλαίσιο της αυξημένης πίεσης λόγω της παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών

εξελίξεων, οι επιχειρήσεις άρχισαν να εξετάζουν τους ανθρώπους και τον τρόπο με τον οποίο απασχολούνται από μια νέα οπτική γωνία και προσανατολίστηκαν στην ανάπτυξη ενός καλύτερου τρόπου διαχείρισης (Keenan, 2015).

Αρχικά ο όρος «διαχείριση ανθρώπινων πόρων» δέχτηκε αρνητική κριτική, εξαιτίας της αναφοράς στους ανθρώπους ως «πόρους», σαν να είναι δηλαδή ένας κοινός παραγωγικός συντελεστής που πρέπει να αξιοποιηθεί και να αποτιμηθεί σε χρηματική αξία. Ωστόσο, σήμερα, η θεωρία και οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανθρώπινοι πόροι προσθέτουν αξία σε έναν οργανισμό. Η μελλοντική εξέλιξη ενός οργανισμού και η επίτευξη των στόχων του, μπορούν να υποστηριχθούν από τις πολιτικές και τις πρακτικές του στον τομέα του ανθρώπινου δυναμικού (Riordan 2017, Salome 2013).

Ένα βασικό στοιχείο της στρατηγικής διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού είναι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η ανάπτυξη των εργαζομένων (HR Council 2018, online). Ως ευρύτερη έννοια, ο ορισμός της εκπαίδευσης ταυτίζεται με την μάθηση και διακρίνονται τρεις τρόποι εκπαίδευσης: η τυπική, η μη-τυπική και η άτυπη εκπαίδευση (Coombs 1968). Σε μία επιχείρηση/οργανισμό η εκπαίδευση ορίζεται ως ένα σύνολο ενεργειών για την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συντελούν στην αποτελεσματική εκτέλεση μιας εργασίας (Karim et al 2012, Κούτρης & Παζάρσκης 2004). Ειδικότερα, η εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο μορφές την τυπική εκπαίδευση και την άτυπη. Η τυπική εκπαίδευση είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και επιδράσεων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων, γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των ατόμων μέσα από παραδοσιακές και οργανωμένες μορφές υλοποίησης, και είναι συνήθως πιστοποιήσιμη. Η άτυπη επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνει κάθε ενέργεια επαγγελματικής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης που αποβλέπει στην παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων που είναι απαραίτητες για την ενασχόληση ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα. Θεωρείται το κατ’ εξοχήν πεδίο εφαρμογής νέων και καινοτόμων δράσεων (Κούτρης 2006).

Το συστηματικό μοντέλο εκπαίδευσης ή αλλιώς training cycle είναι ένα θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση της εκπαίδευσης και αξιολόγηση της εκπαίδευσης (Administrative Training Institute, 2016, online).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης του ανθρωπίνου δυναμικού. Γίνεται μια επισκόπηση του συστηματικού μοντέλου εκπαίδευσης, περιγράφονται τα κύρια στάδια του και γίνεται μια κριτική θεώρηση του κάθε σταδίου. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται περιγραφή και κριτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επικρατεί στην Ελλάδα για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

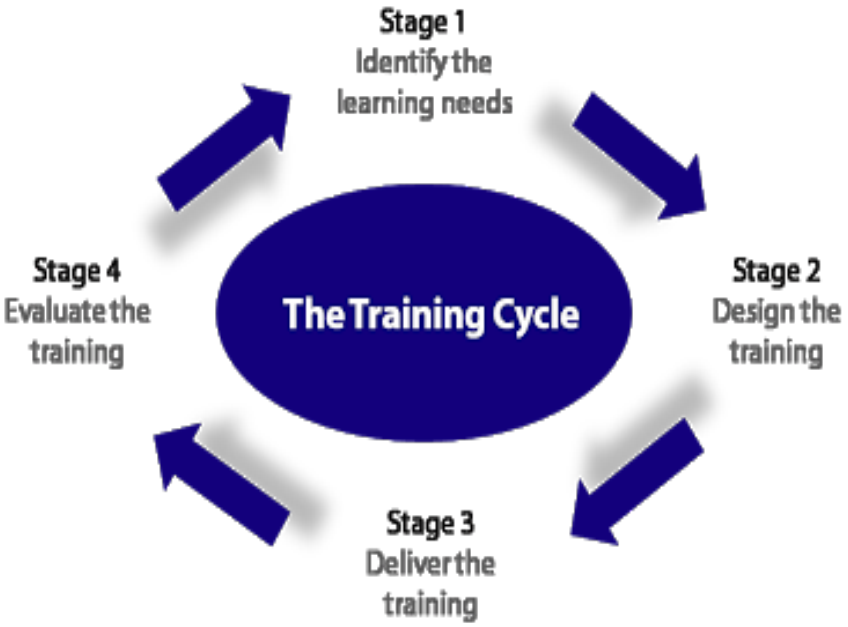
Η εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να οριστεί ως μια συστηματική και προγραμματισμένη διαδικασία που σχεδιάζεται από έναν οργανισμό για να παρέχει στα μέλη του την ευκαιρία να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να καλύψουν τις τρέχουσες και μελλοντικές απαιτήσεις της εργασίας τους. Η εκπαίδευση επιδιώκει τη μακροπρόθεσμη αλλαγή στις δεξιότητες, τις γνώσεις, και συμπεριφορές των εργαζομένων, προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση τους. Παράλληλα, η ανάπτυξη είναι η διαδικασία προετοιμασίας των εργαζομένων ώστε να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες στο μέλλον με την απόκτηση καλύτερων γνώσεων και δεξιοτήτων και την απόκτηση περισσότερης εμπειρίας. (Wiley, 2018, online, Werner & DeSimone, 2012).

Η εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρωπίνου δυναμικού είναι μία επένδυση του οργανισμού με πολλά οφέλη. Ο εργαζόμενος που λαμβάνει την απαιτούμενη εκπαίδευση είναι πιο ικανός να επιτελέσει στην εργασία του. Κατανοεί καλύτερα τις ευθύνες του στο πλαίσιο του ρόλου του. Η εκπαίδευση δημιουργεί έναν υποστηρικτικό χώρο εργασίας. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται εκτιμημένοι και λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Παράλληλα αυξάνεται η συνέπεια και η παραγωγικότητα ενώ μειώνονται τα λάθη (Μουζά 2013).

Με δεδομένο πως η επιβίωση, η ανάπτυξη και η «κερδοφορία» ενός οργανισμού εξαρτώνται από την ταχύτητα προσαρμογής στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς, κάθε οργανισμός πρέπει να διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι της διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταποκριθούν αποδοτικά και αποτελεσματικά στα καθήκοντα τους. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και ανάπτυξης βοηθά τις στρατηγικές απαιτήσεις του οργανισμού ενώ παράλληλα ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες των εργαζομένων (Μουζά 2013, Karim et al 2012, Niazi, 2011).

Το συστηματικό μοντέλο εκπαίδευσης (training cycle).

Το συστηματικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι μια μεθοδολογία που ακολουθεί τέσσερα στάδια (training cycle) (σχήμα 1). Αρχίζει με τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, ακολουθεί ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η εφαρμογή της εκπαίδευσης και το τέταρτο στάδιο είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης (Administrative Training Institute 2016, online, Ghosh 2005, online, Κούτρης & Παζάρσκης 2004).



Σχήμα 1. Τα στάδια του συστηματικού μοντέλου εκπαίδευσης (training cycle)

Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς (Dhawan 2018, Μουζά 2013), ο εκπαιδευτικός κύκλος μπορεί περιλαμβάνει πέντε στάδια: την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την επιβεβαίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την υλοποίηση του προγράμματος και την εκτίμηση και παρακολούθηση των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά τα τέσσερα στάδια του εκπαιδευτικού κύκλου.

Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Για την εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να αναλυθούν οι στόχοι του οργανισμού και να εντοπιστούν οι δεξιότητες και τα εργαλεία που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων. Στη συνέχεια η διοίκηση θα πρέπει να εντοπίσει το κενό μεταξύ των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο οργανισμός και των δεξιοτήτων που έχουν ήδη οι εργαζόμενοι.

Η διαδικασία περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών για τον εντοπισμό τομέων όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούσαν να βελτιώσουν την απόδοσή τους όπως επίσης και για το είδος της γνώσης που πρέπει να αναζητηθεί κατά τη πρόσληψη νέων υπαλλήλων. Η συλλογή των πληροφοριών αυτών γίνεται μέσω ερευνών στους εργαζόμενους, μέσω παρατήρησης της διοίκησης και συνεντεύξεων. Επίσης τα σχόλια των ανθρώπων που σχετίζονται με τον οργανισμό θα μπορούσαν, συμπληρωματικά να χρησιμοποιηθούν.

Για την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών ο οργανισμός θα πρέπει ακόμη να εκτιμήσει το κοινωνικό αλλά και το πολιτικό κλίμα στο οποίο λειτούργει. Επιπρόσθετα, τα χρήματα που θα δαπανηθούν καθώς και η τεχνολογία που θα χρησιμοποιηθεί είναι

άλλοι δυο κρίσιμοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν γίνεται η ανάλυση προκειμένου να πετύχει τους στόχους της (Κούτρης, 2006).

Η σωστή εκτίμηση και ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι μείζονος σημασίας προκειμένου η διοίκηση να επενδύσει στοχευόμενα σε πραγματικές ανάγκες που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και ευρύτερα του οργανισμού.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Αυτό το στάδιο περιγράφει τι θέλει να πετύχει ο οργανισμός και σε ποιο χρονικό διάστημα. Λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς όπως τον προϋπολογισμό τις λειτουργικές απαιτήσεις, τις εγκαταστάσεις, τη διαθεσιμότητα προσωπικού κ.ο.κ. , γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν και αναπτύσσεται το πρόγραμμα δράσης. Επιπρόσθετα για τον σχεδιασμό απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του προσωπικού σε ποικίλα επίπεδα (Κούτρης 2006, Μουζά 2013, United Nations Office on Drugs and Crime 2016, online)

Εφόσον καθοριστούν ο σκοπός της εκπαίδευσης, ποιος πρέπει να εκπαιδευτεί, το προφίλ των εκπαιδευόμενων και το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό, θα πρέπει να γίνει η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων. Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες μέθοδοι εκπαίδευσης:

Η *θεωρητική εκπαίδευση* περιλαμβάνει τη μετάδοση γνώσεων σε αίθουσες διδασκαλίας με την μορφή διαλέξεων, σεμιναρίων, βίντεο κτλ. Είναι η παραδοσιακή μέθοδος κατάρτισης, χαμηλού κόστους και η πιο διαδομένη ιδιαίτερα όταν ο αριθμός των εκπαιδευόμενων είναι μεγάλος (Μουζά 2013).

Η *εμπειρική μέθοδος*, στην οποία δίνεται η δυνατότητα σε μικρές ομάδες να δοκιμάσουν κατά την συνεργασία τους καταστάσεις τις οποίες γνώριζαν μόνο εξ' ακοής ή είχαν διαβάσει. (Κούτρης 2006)

Η *μελέτη περιπτώσεων,* είναι η μέθοδος στην οποία δίνονται στους εκπαιδευόμενους πραγματικές καταστάσεις οι οποίες πρέπει να αναλυθούν και να διατυπωθούν προτάσεις και λύσεις. (Κούτρης 2006)

Η *εκπαίδευση σε θέση εργασίας,* είναι η μέθοδος κατά την οποία ο εργαζόμενος μαθαίνει την εργασία του εκτελώντας τη, και σε πολλούς οργανισμούς είναι και η μοναδική μέθοδος εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πάνω στην δουλειά είναι γενικά το πιο αποτελεσματικό και οικονομικά αποδοτικό είδος εκπαίδευσης (Μουζά 2013).

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να γίνεται από ανθρώπους με εμπειρία πάνω στον τομέα αυτό και να περιλαμβάνει λεπτομερή σχέδια για το τι ακριβώς θα γίνει για την καλύτερη προσέγγιση και επίτευξη των στόχων για τους οποίους καθορίστηκε.

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης

Αφού ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός ξεκινάει η διαδικασία της υλοποίησης. Αυτό είναι το στάδιο που ξεκινούν οι δραστηριότητες μάθησης και περιλαμβάνει:

- Την επιλογή των εκπαιδευτικών χώρων και των εκπαιδευτών
- Την διάθεση του κατάλληλου εξοπλισμού, των βιβλίων ή έντυπου υλικού που θα χρειαστεί να δοθεί στους εκπαιδευόμενους.
- Την δημιουργία αναλυτικού προγράμματος και την έγκαιρη ειδοποίηση όλων των εμπλεκομένων.
- Τις απαραίτητες γραφειοκρατικές ενέργειες.
- Την συστηματική συλλογή της απαραίτητης περιγραφικής και κριτικής πληροφόρησης (Κούτρης 2006).

Η επιτυχία του σταδίου εφαρμογής βασίζεται σε αυτούς και πολλούς άλλους παράγοντες και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, υποστηριζόμενη από εξειδικευμένες οδηγίες.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία εξίσου σημαντική και ίσως πιο δύσκολη από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνήθως το μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης εξετάζει τα αποτελέσματα σε τέσσερα επίπεδα:

- *Τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων*, ως μέτρο επιτυχίας του προγράμματος και οδηγό για τροποποιήσεις και βελτιώσεις
- *Την εξέταση των γνώσεων που επιτεύχθηκαν*. Μπορεί να γίνει με γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες.
- *Την αλλαγή συμπεριφοράς*. Η βελτίωση ή όχι της επαγγελματικής συμπεριφοράς μετά την εκπαίδευση καταδεικνύει την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν.
- *Τα αποτελέσματα*. Η μέτρησή τους δίνει τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος (Μουζά 2013).

Για μία συστηματική προσέγγιση της αξιολόγησης πρέπει να προσδιοριστεί η λειτουργικότητα του προγράμματος και ο βαθμός καταλληλότητας του σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν από τον οργανισμό. Πρέπει να αναλυθούν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας μετά την εκπαίδευση. Επίσης είναι απαραίτητο να εξεταστεί η δυνατότητα προσαρμογής των προγραμμάτων σύμφωνα με τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων και να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες για την καλύτερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μουζά 2013).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα σε όλους σχεδόν τους οργανισμούς. Κανένας οργανισμός δεν μπορεί να υπάρχει χωρίς επαρκές ανθρώπινο δυναμικό. Όλα όσα έχουν ειπωθεί στις παραπάνω ενότητες μπορούν ομοίως να προσαρμοστούν και στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας συνθήκες και δομές υποστήριξης των εκπαιδευτικών, αφού η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εξαρτώνται άμεσα από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η διαρκής προσπάθεια για αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ανταγωνιστική αγορά καθιστούν την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία, όπως αναγκαία καθίσταται και η μετατροπή του σχολείου σε μια μανθάνουσα και αναπτυσσόμενη σχολική κοινότητα για όλους. Η απόκτηση νέων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων είναι απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς αν θέλουν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις διαρκώς εξελισσόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας .Η εκπαίδευσή τους αποτελεί μια διανοητική διέγερση, αφού έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες, νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνοντάς τους να είναι δημιουργικοί.

Στην Ελλάδα υπάρχουν διάφορες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, υποχρεωτικής ή προαιρετικής. Ο βασικός σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής γίνεται από τον ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) . Επίσης επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών γίνονται και από άλλους φορείς όπως οι Σχολικοί σύμβουλοι, τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), το Π.Ι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), διάφορα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας κ.α. Οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις μπορεί να είναι σε διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες και επίπεδα, όπως: Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Περιβαλλοντική επιμόρφωση κ.α. Ακόμη προβλέπονται προγράμματα τα οποία στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης και συνεργασίας (π.χ. comenious).

Στο συνολικό αυτό πλαίσιο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει η εφαρμογή του συστηματικού μοντέλου εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αδυναμίες και προβλήματα παρουσιάζονται σε όλα τα στάδια του training cycle. Πρωταρχικά δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή, ανάλυση και ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Συνήθως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γίνονται οριζόντια σε συγκεκριμένα επίπεδα. Ελλιπής είναι και ο σχεδιασμός και συντονισμός των επιμορφωτικών δράσεων. Συχνά μπορεί να υπάρχει επικάλυψη αρμοδιοτήτων σε διάφορες παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις ή ασυνέπεια και έλλειψη συνέχειας μεταξύ δράσεων. Ανεπάρκεια και ελλείψεις παρουσιάζονται και στον τομέα της υλοποίησης. Συχνά απουσιάζουν η πληροφόρηση και η παροχή κινήτρων, χωρίς έτσι να ικανοποιούνται οι υψηλότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τέλος, σημαντικότερο όλων είναι η απουσία της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, υπό την έννοια της αυτοπληροφόρησης και της αυτοαξιολόγησης τα οποία αφ’ ενός, προσδίδουν την εγκυρότητα, την επάρκεια και την αξιοπιστία ενός

εκπαιδευτικού προγράμματος, αφ' ετέρου είναι αυτά που θα μας οδηγήσουν στον αναστοχασμό, στο στοιχείο δηλαδή εκείνο που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να απελευθερωθεί και να απαλλαγεί από τυχόν στοιχεία δογματισμού και να τον κάνει να σκεφτεί πιο βαθιά και πιο πολυεπίπεδα.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για την επέκταση των γνώσεων όλων των εργαζομένων. Συχνά θεωρείται από τους εργοδότες ως μια δαπανηρή επένδυση. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της απαιτούν διάθεση οικονομικών πόρων και «χαμένο» χρόνο εργασίας των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, παρά τα δυνητικά αυτά «μειονεκτήματα», η κατάρτιση των εργαζομένων παρέχει οφέλη που καθιστούν το κόστος και το χρόνο μια αξιόλογη επένδυση. Μέσω της εκπαίδευσης βελτιώνονται οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις. Αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες, βελτιώνεται η ικανοποίηση και το ηθικό των εργαζομένων, αυξάνεται η συνέπεια και η απόδοση. Ένα συστηματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης συνδυάζει τις στρατηγικές απαιτήσεις του οργανισμού με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εργαζομένων. Η συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί μείζονα στόχο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι επαρκώς και κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά και συντελούν αποτελεσματικά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Administrative Training Institute (2016) "Systematic Approach to Training" (online). Available at: http://atiwb.gov.in/eltpcm.pdf (Date accessed: 20th November 2018).

Coombs, P. H. (1968). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. New York: Oxford University Press. (online). Available at: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/Coombs.pdf (Date accessed: 20th November 2018).

Dhawan S. (2018) "The systematic approach to training: main phases of the training cycle" (online). Available at: http://www.top-consultant.com/articles/the%20systematic%20approach%20to%20training.pdf (Date accessed: 20th November 2018).

Ghosh A. (2005) "Manual of Training for Government Officials" Administrative Training Institute (online). Available at: http://atiwb.gov.in/index_htm_files/Manual%20of%20Training%20for%20Government%20Officials.pdf (Date accessed: 20th November 2018).

HR Council (2018) “HR Management Standards”, HR Council for the Nonprofit Sector. (online). Available at: http://hrcouncil.ca/resource-centre/hr-standards/documents/HRC-HR_Standards_Web.pdf (Date accessed: 20th November 2018).

Karim M., Huda, K., & Khan, R. (2012) “Significance of training and post training evaluation for employee effectiveness: An empirical study on Sainsbury's Supermarket Ltd, UK”. International Journal Of Business & Management, vol. 7, no 18, pp. 141-148. doi:10.5539/ijbm.v7n18p141.

Keenan T. (2015) Human Resource Management UK: Edinburgh Business School Heriot-Watt University Edinburgh

Koutris K.(2006) Dioikisi Anthropinon poron . Serres: Afoi Charalampidi

Koutris K. & Pazarskis M. (2004) Dioikisi Anthropinon poron. Serres: Afoi Charalampidi

Mouza- Lazaridi A. (2013) Dioikisi Anthropinon poron. Thessaloniki: Zygos.

Niazi A. (2011) “Training and development strategy and it’s role in organizational performance”. Journal of Public Administration and Governance, vol. 1, no 2, pp. 42-57.

Riordan Jo. (2017) “The practice of human resource management”, Research Paper at Institute of Public Administration. (online). Available at: https://www.ipa.ie/_fileUpload/Documents/THE_PRACTICE_OF_HRM.pdf (Date accessed: 24th November 2018).

Salome E.N, Rotimi O., (2013) “Implications of Training and Development Programmes on Accountants Productivity In Selected Business Organisations in Onitsha, Anambra State, Nigeria”. International Journal of Asian Social Science, 3(1), p.p. 266-281.

United Nations Office on Drugs and Crime (2016) “Systematic Approach to Training” (online). Available at: https://www.unodc.org/pdf/india/publications/guide_for_Trainers/03_systematicapproachtotraining.pdf (Date accessed: 22th November 2018).

Werner J.M. & DeSimone R.L. (2012) Human Resource Development, Sixth Edition . USA: South Western Cengage Learning

Wiley (2018) “The human resource management function — the employment cycle” (online). Available at: https://www.wiley.com/legacy/Australia/PageProofs/BUS_MAN/3_4/c05TheH

umanResourceManagementFunction-TheEmploymentCycle_WEB.pdf (Date accessed: 25th November 2018)

Η συνεισφορά της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Πατένταλη Βασιλική, Διευθύντρια σχολικής μονάδας, M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Θεοδοσίου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση,

Θεοδοσίου Σωτηρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση, M.Ed. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει να αναδείξει το ρόλο της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, το πώς αυτή εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα, ποια είναι τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρουσιάζονται τα σημεία εκείνα της συνεργατικής έρευνας δράσης που μετασχηματίζουν τη σχολική μονάδα σε μια μανθάνουσα κοινότητα προσανατολισμένη στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται η συμβολή της σχολικής μονάδας κυρίως ως προς τη δύναμή της να κινητοποιεί και να στηρίζει τη μάθηση για όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα προωθώντας την αυτονομία της.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική έρευνα δράσης, σχολική κοινότητα, αυτονομία

The contribution of collaborative action research to improving quality of the educational project

Patentali Vasiliki, School unit director, M.Ed. Educational Leadership & Administration

Theodosiou Eleni, Teacher of Primary Education, M.Ed. Educational Leadership & Administration, M.Ed. Special Education

Theodosiou Sotiria, Teacher of Primary Education, M.Ed. Special Education, M. Ed. The Teaching of Greek Language as Second/ Foreign Language,

Abstract

This paper investigates the contribution of collaborative action research to improve the quality of educational work. Specifically, the paper aims to highlight the role of collaborative action research in the educational process, how it applies to teachers in

the school, what methodological tools are used and the benefits which are resulted from its application. From the literature review there are presented the points of the collaborative action research that transform the school unit into a learner community oriented to innovation and creativity. In this way, the school's contribution is highlighted primarily in its power to mobilize and support learning for all professionals involved in the school community by promoting its autonomy.

Key-Words: collaborative action research, school community, autonomy

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλές θεωρίες για τον ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Ο Elliott (1991) παρουσιάζει την έρευνα δράσης ως «τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (σελ. 69). Η έρευνα δράσης στον εκπαιδευτικό χώρο ξεκίνησε να εφαρμόζεται συστηματικά στις αρχές της δεκαετίας του '70 στη Μεγάλη Βρετανία από τον Lawrence Stenhouse, ο οποίος εισηγήθηκε την ιδέα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (teacher as researcher movement). Στην συνέχεια, οι Carr & Kemmis (1986) συνέδεσαν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία επιδιώκοντας να μετατρέψουν την έρευνα σε μια πιο ουσιαστική παιδαγωγική διαδικασία μέσω της οποίας επιχειρείται ενεργοποίηση των ατόμων στα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα. Στην περίπτωση που η έρευνα δράσης μετατραπεί σε μια ατομικιστική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί μη αποτελεσματική για την όλη διαδικασία της έρευνας, αφού τα συλλεγόμενα δεδομένα θα είναι κυρίως μονόπλευρα και ενδεχομένως ελλιπή (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Επομένως, στην έρευνα δράσης το στοιχείο της συνεργατικότητας δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε δράση συνεργαζόμενοι στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του ερευνητικού τους σχεδίου. Με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη συμμετοχική έρευνα δράσης από τα άλλα είδη έρευνας είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας της που επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους (ερευνητές ή μη) να συμμετέχουν εξίσου στην παραγωγή της γνώσης.

Το θέμα της συνεργατικής έρευνας δράσης θα διερευνηθεί ως ερευνητικό πρόβλημα με τίτλο «Η συνεισφορά της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» και επιλέχθηκε διότι δημιουργεί αντίκτυπο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και στον εκσυγχρονισμό της. Η συμμετοχική έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν, να δρουν, να παρατηρούν, να αναστοχάζονται και ξανά από την αρχή να σχεδιάζουν τη δράση τους, ακολουθώντας μια σπειροειδή διαδικασία (Αμπαρτζάκη & Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2011). Η μέθοδος της έρευνας αυτής χαρακτηρίζεται από μια διαχρονική επικαιρότητα, αφού η ίδια αποτελεί το βασικό συστατικό της γνώσης που αποκτιέται μέσω της πρακτικής (φιλοσοφική διάσταση Αριστοτέλη), ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινωνίας (Καπαχτσή & Κακανά, 2010).

Σκοπός λοιπόν, της συνεργατικής έρευνας δράσης δεν είναι απλώς η πρακτική αλλαγή και η σχολική βελτίωση, αλλά η αλλαγή του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να αναλάβουν μια αναστοχαστική μορφή κοινωνικών πρωτοβουλιών ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές σύμφωνα με τις αντίστοιχες συνθήκες (Carr & Kemmis, 1986).

Ο ρόλος της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συνεργατική έρευνα δράσης αποτελεί μια ερευνητική μέθοδο η οποία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς «της τάξης» που συνδυάζουν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους, επιδιώκοντας την επίλυση των ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων που αναφύονται στο σχολικό χώρο (Kemmis & Wilkinson, 1998). Σύμφωνα με τον Day (2003), ως χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης ορίζονται: «η κριτική και ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία» (σελ. 31). Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για το υλικό, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη χρήση του υλικού κι από τη σχέση του με τους μαθητές, η εκπλήρωση των διδακτικών στόχων, τα εμπόδια στην εφαρμογή του υλικού και οι τρόποι υπέρβασής τους, αποτελούν τα σημαντικότερα στοιχεία του προβληματισμού που αναπτύσσονται (Mezirow, 2000).

Καθώς η βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συνώνυμο της αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί πρέπει καθημερινά να εφαρμόζουν έναν συνδυασμό από προγράμματα, τεχνικές για να «πλάθουν» τις συνειδήσεις των μαθητών τους. Η έρευνα δράσης αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν συγκεκριμένες πρακτικές χωρίς να οριστικοποιηθούν οι ίδιες αυστηρά (Δάλκος & Κατσαρού, 1994).

Επιπρόσθετα, η συνεργατική έρευνα δράσης, αναζητά αληθινές καταστάσεις έρευνας, οι οποίες δεν δύναται να εντοπιστούν παρά μόνο σε συγκεκριμένο τοπικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο, αντιμετωπίζεται το θέμα της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας κάθε σχολικής τάξης, η οποία χρήζει συγκεκριμένης διαχείρισης. Απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς λοιπόν, να λαμβάνουν αποφάσεις την κατάλληλη στιγμή, γι’ αυτό τον λόγο βρίσκουν στην συνεργατική έρευνα δράσης την ερευνητική μέθοδο που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για απευθείας επίλυση των ειδικών προβλημάτων και ανάληψη των σωστών αποφάσεων. Επίσης, μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης παρέχεται αμεσότητα και ευελιξία στον εκπαιδευτικό χωρίς να είναι απαραίτητη η παρεμβολή των υπευθύνων της κεντρικής διοίκησης (Δάλκος, 2001).

Η εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο του σχολείου από τον εκπαιδευτικό, από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με ερευνητή ή από μέλη του Πανεπιστημίου σε συνεργασία με τα σχολεία (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Από οποιοδήποτε όμως φορέα κι αν εφαρμοστεί, η ίδια χρησιμοποιείται για την βελτίωση του σχολικού προγράμματος, τη διαμόρφωση καινούργιων εκπαιδευτικών πρακτικών,

αλλά και για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Άλλωστε, η συνεργατική έρευνα δράσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι των διαφόρων σταδίων της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (γενική εκτίμηση, συστηματική διερεύνηση, διαμόρφωση των σχεδίων δράσης) διότι δίνει την δυνατότητα σε κάθε σχολική μονάδα να λάβει έγκαιρη ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας για τη σχολική επίδοση και να συμβάλλει κατ' αυτόν τον τρόπο στη σχολική βελτίωση (Schildkamp & Visscher, 2010).

Η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να θεωρηθεί επίσης, ως στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας η ίδια κάτω από προϋποθέσεις, οι οποίες θέτουν σε επίκεντρο την ανάθεση δράσεων και πρωτοβουλιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, η εμπλοκή σε μια τέτοιου είδους έρευνα είναι πιθανόν να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων, στοιχεία τα οποία θεωρούνται αναγκαία για μια πιο επιτυχημένη διαχείριση περιστάσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Με την εμπλοκή τους τα άτομα που συμμετέχουν στην εφαρμογή της αναπτύσσουν τα αισθήματα της ευθύνης και της κυριότητας και υπηρετούν τους οργανισμικούς στόχους επειδή τους θεωρούν και δικούς τους στόχους. Ενισχύεται λοιπόν κατ' αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη κινήτρων και η δέσμευσή τους για εφαρμογή στην πράξη βελτιωτικών σχεδίων δράσης (Θεοφιλίδης, 2012, 2013). Άλλωστε, καμία αλλαγή δεν είναι αποτελεσματική εάν δεν εμπλέκει τους συμμετέχοντες και δεν ακολουθεί το σχεδιασμό από κάτω προς τα πάνω (bottom up) (Fullan, 1991).

Εφαρμόζοντας το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας δράσης σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997), θα πρέπει να υπάρχει «ένα σχέδιο δράσης», ένα θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο επιδέχεται βελτίωση «σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης» (σελ. 220) ενεργοποιώντας την άμεση εμπλοκή των συμμετεχόντων σε κάθε στάδιό του. Ειδικότερα, η συνεργατική έρευνα δράσης διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τις δικές τους δραστηριότητες οι οποίες υπαγορεύονται από τις ανάγκες τους (Καπαχτσή & Κακανά, 2010). Κάθε σχολική μονάδα λοιπόν, θεωρείται μια ξεχωριστή οντότητα και οι εκπαιδευτικοί της θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει αυτή. Έτσι, μπορούν καλύτερα από τον καθένα να εφαρμόσουν την συνεργατική έρευνα δράσης και να προγραμματίσουν την εφαρμογή βελτιωτικών σχεδίων δράσης (Σολομών, 1999).

Κατά το στάδιο της υλοποίησης εφαρμόζεται μια έρευνα μικρής κλίμακας στην οποία οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εντοπίζουν προβλήματα χρησιμοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και χρησιμοποιεί θετικά τις προσφερόμενες ευκαιρίες για λήψη μεθοδολογικών ερευνητικών εργαλείων προς όφελος της εργασίας του και της εκπαιδευτικής του κατάρτισης. Η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί μέσα από την διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου να επιτύχει σε μεγάλο βαθμό την γνωριμία των εκπαιδευτικών με πιο σύγχρονες μαθησιακές μεθόδους. Οι συμμετέχοντες μπορούν να

επιλέξουν αυτοβούλως δραστηριότητες, να διαμορφώσουν στρατηγικές μάθησης και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες θα προκύψουν κυρίως μέσα από την ανάπτυξη διαλογικής συζήτησης στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες επιχειρούν να εφαρμόσουν όλα όσα έχουν συναποφασίσει, παρατηρώντας και καταγράφοντας κατά το στάδιο της εφαρμογής, τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται σχετικά με το προς επίλυση ζήτημα. Ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης στο οποίο κρίνεται ο βαθμός επίτευξης της όλης παρέμβασης και επιχειρείται μέσω του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης να αναδιαμορφωθεί το σχέδιο παρέμβασης σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους. Η όλη διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου το αποτέλεσμα κριθεί ικανοποιητικό (Δάλκος, 2001).

Είναι αυτονόητο ότι χωρίς το πνεύμα της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας στον εργασιακό χώρο δεν μπορεί να καλλιεργηθεί η συνεργασία και ο διάλογος από τους εμπλεκόμενους φορείς και κατ' επέκταση να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συνεργατική έρευνα δράσης. Επίσης, είναι απαραίτητο να τροποποιηθούν και οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων έτσι ώστε οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους να μετατραπούν σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Ο Πασιαρδής (2008) αναφέρει ότι είναι απόλυτα φυσιολογικό οι εμπλεκόμενοι να έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις αδυναμίες και τους προτεινόμενους τρόπους βελτίωσης, ωστόσο, πρέπει καθένας να σεβαστεί την άποψη της πλειοψηφίας και να συμμετέχει στην κοινή προσπάθεια. Σε αυτό το σημείο, υπεισέρχεται καταλυτικός ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος καλείται να προγραμματίσει, να οργανώσει, να διευθύνει, να συντονίσει και ελέγξει εάν αυτοί οι φορείς συνεργάζονται θεωρητικά και πρακτικά υπό την ύπαρξη μιας υποστηρικτικής-συμμετοχικής κουλτούρας (Θεοφιλίδης, 2012).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία της συνεργατικής έρευνας δράσης

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της συνεργατικής έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν νέες μεθόδους-εργαλεία, όπως για παράδειγμα την αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και την παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη του από τον διευκολυντή (μέντορα ή σχολικό σύμβουλο), ώστε να συλλεχθούν στοιχεία που θα βοηθήσουν στο να δημιουργηθούν γόνιμοι προβληματισμοί σχετικά με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διαδικασίας της αλληλοπαρατήρησης οι εκπαιδευτικοί συν-ερευνούν εκπαιδευτικά θέματα και προσεγγίζουν εις βάθος ορισμένα θέματα που πιθανώς διαφεύγουν από τον διδάσκοντα τη στιγμή που διδάσκει. Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκρίνει τη δική του άποψη με τα δεδομένα της παρατήρησης ενός άλλου θέτοντας τη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης ως βασικό ρυθμιστικό παράγοντα της συμπεριφοράς του και των επιδράσεών της. Ο Ματσαγγούρας (1996) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι αυτή πραγματοποιείται μέσω κλειδών παρατήρησης, οι οποίες μπορούν να εστιάσουν στη λεκτική επικοινωνία, στις διδακτικές και μαθησιακές

δραστηριότητες, την κοινωνική οργάνωση της τάξης, το παραπρόγραμμα καθώς και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Με το τέλος του μαθήματος, συζητούν από κοινού, ο εκπαιδευτικός σε θέση παρατηρητή και ο διδάσκων, για θέματα που έχουν ήδη επισημανθεί και χρήζουν βελτιωτικών παρεμβάσεων. Στην περίπτωση της συνεργασίας μεντόρων και εκπαιδευτικών αναπτύσσεται αναστοχασμός της συνεργασίας που έλαβε χώρα στη σχολική μονάδα, ο οποίος περιλαμβάνει περιγραφή, ανταλλαγή και συζήτηση των εμπειριών αναφορικά με το σχεδιασμό, τις διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας καθώς και τη συζήτηση καλών πρακτικών αποτελεσματικής διδασκαλίας προκειμένου να υπάρξει τροποποίηση της δράσης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα συνεχώς ανανεούμενα δεδομένα της παρατήρησης (Atteslander, 1984).

Στο συνεργατικό αυτό πρόγραμμα της έρευνας δράσης, ενεργό και καθοριστικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και ο θεσμός του κριτικού φίλου (συμβούλου), ο οποίος συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων ή των πρακτικών που εφαρμόζει το σχολείο και μέσω της υποστήριξής του μπορεί να οδηγήσει το σχολείο στην αυτοβελτίωσή του (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Οι MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen (2005) αναφέρουν ότι ο κριτικός φίλος μπορεί να δει το σχολείο από διαφορετική οπτική γωνία ενεργώντας υποστηρικτικά αλλά ταυτόχρονα και με κριτική διάθεση. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του ρόλου του είναι η καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη αναλαμβάνοντας ο ίδιος ποικίλους ρόλους. Προσφέρει ιδέες, δίνει λύσεις, ανοίγει δρόμους, βοηθά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να προσδιορίσουν το πρόβλημα, τους προτείνει να πειραματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις. Είναι αυτός που θέτει εύστοχες, προκλητικές ερωτήσεις, πάντα όμως καλοπροαίρετα και με διάθεση να τροφοδοτήσει τον προβληματισμό.

Μέσω της διαδικασίας της εστιασμένης ομαδικής συζήτησης (focus group) η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε ομάδες εκπαιδευτικών ή στην ολομέλεια, όπως και στις συναντήσεις στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να νιώσουν, να προβληματιστούν και να αναστοχασθούν για τα ίδια πράγματα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Εξετάζουν το λανθάνον θεωρητικό υπόβαθρο από ποικίλες οπτικές γωνίες ή τις αντιλήψεις που κρύβονται πίσω από τις πράξεις τους και καταλήγουν να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό χώρο σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bassey, 1986). Είναι σημαντικό επίσης, να επισημανθεί ότι οι συναντήσεις δημιουργούνται με ουσιαστικό στοιχείο το βασικό θέμα-σκοπό της έρευνας. Καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της συζήτησης κατέχει ο συντονιστής, ο οποίος διευκολύνει τη συζήτηση, θέτει ερωτήσεις, παρεμβαίνει με διευκρινιστικές ερωτήσεις και διατηρεί την εστίαση της συζήτησης ώστε οι συμμετέχοντες να μην αποπροσανατολίζονται από την επικρατέστερη άποψη (Μπαγάκης κ. ά., 2007). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή και εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες αποτελεί ο ειλικρινής διάλογος και η ισότιμη συμμετοχή του καθενός (Κοσμίδου, 1989).

Μια παραδοσιακή, ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι αυτή του ερωτηματολογίου που παρέχει αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα. Το εργαλείο αυτό προτιμάται διότι μπορεί να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή (ανωνυμία), είναι εύληπτο, εύκολο στην ανάλυσή του και δίνει γρήγορα και εύκολα δεδομένα τα οποία βοηθούν στον εντοπισμό των αδυναμιών ή των πτυχών εκείνων που επιδέχονται βελτίωση (Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. 2005). Χαρακτηριστικά ο MacBeath (2003) αναφέρει ότι οι ερωτήσεις του επικεντρώνονται σε θέματα τα οποία μπορούν «να αναδιφήσουν την εσωτερικά ζωή του σχολείου και της τάξης και να διερευνήσουν τα διασυνδετικά στοιχεία ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, το σχολείο και την κοινότητα» (σελ. 2).

Η τήρηση ημερολογίου, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο της συνεργατικής έρευνας δράσης. Προκειμένου να υπάρξουν αντιπροσωπευτικές πληροφορίες είναι απαραίτητο να τηρείται για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και η καταγραφή των δεδομένων να γίνεται με ακριβή και λεπτομερή περιγραφή των συμβάντων (Θεοφιλίδης, 2013). Οι Lincoln & Cuba (1985) συμπληρώνουν ότι είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται σ' αυτό και προσωπικές σκέψεις, προβληματισμοί καθώς και ανησυχίες του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με τα παρατηρούμενα και καταγεγραμμένα γεγονότα.

Ποιοτικά δεδομένα μπορούν, επίσης να συλλεχθούν μέσω του εργαλείου της συνέντευξης. Η στοχοθεσία και οι ιδιαιτερότητες του εκάστοτε θέματος καθορίζουν την μορφή της, η οποία μπορεί να είναι δομημένη, ημι-δομημένη ή συνέντευξη βάθους (Παπαδοπούλου, 2010). Στο πλαίσιο της συνεργατικής έρευνας δράσης η συνέντευξη δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς αφ' ενός να αναπτύξουν τις απόψεις τους, τις ιδέες τους, να προτείνουν λύσεις και αφ' ετέρου να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους τους δημιουργώντας μια μαθησιακή κοινότητα στην οποία αναπτύσσονται και επεκτείνονται σχέσεις μέσω συλλογικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων (O' Hanlon, 1996).

Επιπρόσθετα, η λήψη και η χρήση φωτογραφιών ως τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων αποτελεί μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία (Θεοφιλίδης, 2013). Ο Μπαγάκης και οι συνεργάτες του (2007) χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Κάθε φωτογραφία αφηγείται παραστατικά μια μικρή ιστορία της καθημερινότητας στο σχολείο, συλλαμβάνει στιγμές και πτυχές της σχολικής ζωής…είναι μία σιωπηλή φωνή πιο εύγλωττη από το λόγο…» (σελ.230). Αυτού του είδους τα ντοκουμέντα (οπτικά ή οπτικοακουστικά με συνδυασμό εικόνας και ήχου) συμβάλλουν στην «γνήσια» καταγραφή των παρατηρησιακών δεδομένων και αποτελούν σημαντικό εργαλείο της έρευνας δράσης για αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμό και επανάδραση, καθώς και για συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές (Koutselini, 2010).

Το μεθοδολογικό εργαλείο της βινιέτας αποτελεί μια συνοπτική περιγραφική μελέτη περίπτωσης, η οποία συγκεντρώνει διάσπαρτα στοιχεία και τα παρουσιάζει σε μια λογική αλληλουχία με συνοπτικό τρόπο παρέχοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντας να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους (Μπαγάκης κ. ά., 2007·

Θεοφιλίδης, 2013). Η κωδικοποίηση αυτών των στρατηγικών και των διαδικασιών μπορεί να έχει νόημα για όλους που ξεκινούν τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα δράσης ως ερευνητές αλλά και ως συντονιστές.

Επιπρόσθετα, προκειμένου τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να είναι έγκυρα ενδείκνυται να εφαρμοστεί ο «τριγωνισμός», η χρησιμοποίηση δηλαδή διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Κατά αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η εσωτερική εγκυρότητα (internal validity) της έρευνας, αφού αξιοποιούνται όλες οι προσφερόμενες τεχνικές και πηγές μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης (συνδυασμός ερωτηματολογίου, συνέντευξης, κλειδών παρατήρησης, κλειδών παρατήρησης κ.λ.π.) (Θεοφιλίδης, 2012).

Εν κατακλείδι, τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία χαρακτηρίζονται ως φιλικά, δίνουν τη δυνατότητα στην συνεργατική έρευνα δράσης για άμεση αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων, εμβάθυνση στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων (Bassey, 1986).

Τα οφέλη από την εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική έρευνα δράσης αποτελεί μια ιδιαίτερα θετική διαδικασία. Μια διαδικασία που δεν εστιάζει απλώς στην τεχνογνωσία της μεθοδολογίας της συνεργατικής έρευνας δράσης, αλλά αποσκοπεί και στην ανάπτυξη του αναστοχασμού στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η διαδικασία μετατρέπεται σε μια διαλεκτική κίνηση που κινείται από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων (Koutselini, 2010). Προωθείται λοιπόν, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού χωρίς να αποτελεί η ίδια μια καταναγκαστική διαδικασία, αλλά οι επιμορφούμενοι έχουν την δυνατότητα μέσω της συμμετοχής και της διάδρασης να αναστοχαστούν σε προηγούμενες πρακτικές τους, να εμποτίσουν τη διδακτική τους μεθοδολογία εφαρμόζοντας εκσυγχρονισμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέσα αποκτώντας με αυτό τον τρόπο τεχνογνωσία. Αξιοποιούν επίσης, την λανθάνουσα γνώση που προκύπτει από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας (Θεοφιλίδης, 2012). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες αποκτούν αυτοεκτίμηση δίχως να στηρίζονται αποκλειστικά σε αυθεντίες και «καθωσπρεπιστικά πρέπει» και χωρίς να καταλαβαίνουν το γιατί.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και προβληματίζονται για θέματα που αφορούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθούν μέσω μιας συλλογικής έρευνας να ανακαλύψουν αποτελεσματικές μεθόδους και μέσα έχοντας ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνθέτουν βελτιωτικά σχέδια ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, για την επίτευξη των οποίων είναι απαραίτητη η υλοποίηση ποικίλων δράσεων στο πλαίσιο του σχολείου. Σημαντική θέση στις δράσεις αυτές κατέχει η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού (ενδοσχολική επιμόρφωση). Με αυτό τον τρόπο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και

επομένως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «πλαισιωμένη» αφού υπηρετεί πραγματικές ανάγκες μέσα στο συγκείμενό τους (Θεοφιλίδης, 2012). Συνεπώς, η επιμόρφωση εστιάζει στη σχολική τάξη και ευρύτερα στη σχολική μονάδα, η οποία τώρα πλέον αποτελεί όχι μόνο έναν χώρο εργασίας αλλά ταυτόχρονα και κέντρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και σημείο εκκίνησης για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Ξωχέλλης, 2003).

Στο πλαίσιο της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην συνεργατική έρευνα δράσης η οποία εστιάζει σε προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας αποκτώντας το σχολείο τη δυνατότητα εφαρμογής δικής του εσωτερικής πολιτικής, η οποία έχει ως επακόλουθο την αλλαγή των μέχρι τώρα συμπεριφορών και στάσεων θέτοντας τη δια βίου μάθηση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001) για το μετασχηματισμό του ελληνικού σχολείου σε αυτοδιοικούμενο είναι απαραίτητη η προσφορά αέναης εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς εξυπηρετώντας την ανάγκη για διαρκή ενημέρωση, δια βίου εκπαίδευση και επικαιροποίηση των ήδη αποκτηθέντων γνώσεων. Η εμπλοκή και η διάδραση των εκπαιδευτικών λοιπόν, σε μια τέτοιου είδους μεθοδολογική προσέγγιση οδηγεί στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα πρακτικής όπου ο κάθε εκπαιδευτικός γίνεται «μανθάνων» και κατ' επέκταση το σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν «μανθάνων και αναπτυσσόμενο οργανισμό» (Θεοφιλίδης, 2012).

Αναμφίβολα, η εφαρμογή της συνεργατικής έρευνας δράσης προϋποθέτει και διασφαλίζει την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας δημιουργώντας ένα περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας. Η σημαντικότητα της συνεργασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται στη συνεργατική κουλτούρα έγκειται στην ικανότητά της να συλλέξει τη συλλογική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και να την πολλαπλασιάσει. Η διατήρηση μια τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αφού οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν δυναμικά και αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το συλλογικό τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι ίδιοι λειτουργούν ως πρότυπο για τους μαθητές τους, οι οποίοι παρατηρώντας τους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εκδηλώνουν υποσυνείδητα αντίστοιχες συμπεριφορές, εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές, συμμετέχοντας κατά αυτόν τον τρόπο σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης στις τάξεις τους. Άλλωστε, το κάθε σχολείο οφείλει να αυξάνει τη μάθηση και την ανάπτυξη προς όφελος και των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (O'Keefe, 2005).

Επιπλέον, η συνεργατική έρευνα δράσης βρίσκει πεδίο εφαρμογής στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας η οποία είναι μια διαδικασία συμμετοχική (MacBeath et al., 2005). Η ιδέα πάνω στην οποία στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση είναι αυτή της συμμετοχής και της διάδρασης. Με την εμπλοκή τους τα άτομα που συμμετέχουν στην εφαρμογή της αναπτύσσουν τα αισθήματα της ευθύνης και της

κυριότητας και υπηρετούν τους οργανισμικούς στόχους επειδή τους θεωρούν και δικούς τους στόχους. Ενισχύεται λοιπόν κατ' αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη κινήτρων και η δέσμευσή τους για εφαρμογή στην πράξη βελτιωτικών σχεδίων δράσης (Θεοφιλίδης, 2012, 2013). Για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης η συνεργατική έρευνα δράσης είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί στα διάφορα στάδια της εφαρμογής της. Κατά την υλοποίησή της, τα μέλη της σχολικής μονάδας εκτιμούν την εικόνα του σχολείου, διερευνούν τους διάφορους τομείς της σχολικής ζωής και μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης τους δίνεται η δυνατότητα να θέσουν προτεραιότητες και να σχεδιάσουν τα ανάλογα βελτιωτικά σχέδια δράσης (Θεοφιλίδης, 2013). Έτσι, οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης αποκτούν τεχνογνωσία και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Θέτουν προτεραιότητες και λαμβάνουν αποφάσεις κατά το σχεδιασμό της βελτιωτικής δράσης. Επομένως, η σχολική μονάδα αποκτά τη δυνατότητα να προωθεί και να στηρίζει τη μάθηση για όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα αφού αναπτύσσει κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη (Hargreaves & Fullan, 1995).

Συμπεράσματα

Η προσπάθεια εφαρμογής της συνεργατικής έρευνας δράσης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Προϋποθέτει αλλαγή παραδοσιακών τρόπων σκέψης απομόνωσης των εκπαιδευτικών, μεταβολή παγιωμένων αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν τη φιλοσοφία και το σκοπό της συνεργατικής έρευνας δράσης και να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Η εμπλοκή-συνέργεια των μελών της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας εφαρμογής της ενισχύοντας το βαθμό δέσμευσή τους για την υλοποίησή της στην πράξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι σχολικές μονάδες για να ανταποκριθούν θετικά στις αλλαγές, όπως είναι η υιοθέτηση της συνεργατικής έρευνας δράσης ως καινοτόμος μεθοδολογική προσέγγιση, πρέπει να αποτελούν κοινότητες μάθησης (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999), αυτό δηλαδή σημαίνει ότι πρέπει να αναδιαμορφώνουν συνεχώς την πραγματικότητα και να επιδιώκουν την εξέλιξη δραστηριοποιώντας όλα τα μέλη τους. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο Πασιαρδής (2004), κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι έτοιμο για την αναθεώρησή του, αφού στη σημερινή εποχή η μόνη σταθερά είναι η αλλαγή.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Ampartzaki, M. & Kassotaki-Psaroudaki, P. (2011). I symmetochiki erevna drasis os diadikasia epimorfosis – Ena paradeigma sto plaisio tis efarmogis tou DEPPS sto nipiagogeio. Sto: Oikonomidis, V. (Epim.), *Ekpaidefsi kai Epimorfosi Ekpaideftikon: Theoritikes kai Erevnitikes Prosengiseis* (ss. 821-831). Athina: Pedio.

Atteslander, P. (1984). *Methoden der empirischen Sozialforschung.* Berlin & New York: Goeschen.

Bagakis, G., Demertzi, K., & Stamatis, Th. (2007). *Ena scholeio mathainei. I aftoaxiologisi kai i anaptyxi enos scholeiou sto plaisio tou Diethnous Programmatos Carpe Vitam. Leadership for Learning.* Athina: Livani.

Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In: Hustler, D., Cassidy, A. & Cuff, E. (Eds). *Action Research in classrooms and schools* (pp. 18-21). London.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Gia mia kritiki ekpaideftiki theoria. Ekpaidefsi gnosi kai erevna drasis*, mtfr. Alexandra Paganou-Lampraki, Evanthia Miligkou kai Kotia Rodiadou-Almpani. Athina: Kodikas.

Chatzipanagiotou, P. (2001). *I Epimorfosi ton Ekpaideftikon. Zitimata Organosis, Schediasmou kai Axiologisis*. Athina: Typothito-Dardanos.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Metaichmio.

Dalkos, G. (2001). I efelikti zoni os pedio efarmogis tis Erevnas-Drasis. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, *6*, 120-134.

Dalkos, G. & Katsarou, E. (1994). *To provlima tis glossikis epikoinonias ton ellinopontion mathiton: mia protasi praktikis prosengisis tou provlimatos meso energitikis symmetochikis erevnas. I didaskalia tis ellinikis glossas se mathites pou katagontai apo ton Ponto.* Praktika seminariou. Athina: OEDV.

Day, C. (2003). *I exelixi ton ekpaideftikon. Oi prokliseis dia viou mathisi,* mtfr. A. Vakaki. Athina: Typothito.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *I exelixi ton ekpaideftikon*. Athina: Patakis.

Kapachtsi, V. & Kakana, D. (2010). I synergatiki erevna drasis os montelo epangelmatikis anaptyxis ton ekpaideftikon. *Action Researcher in Education*, *1*, 40-52.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In: Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (Eds). *Action Research in Practice* (pp. 21-36). New York: Routledge.

Kosmidou, I. (1989). Energos Erevna: Gia mia gnisia apeleftherotiki Paideia. *Sygchroni Ekpaidefsi*, *48*, 22-33.

Koutselini, M. (2010). Participatory Teacher development at Schools: Processes and Issues. In: Campbell, A. and Susan Groundwater- Smith (Eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research* (pp. 243- 262). N.Y: Sage.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership For Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.

Lincoln, S. & Cuba, G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newsburry Park: Sage Publications.

MacBeath, J. (2003). *Measuring school capacity and monitoring*. Paper presented at the 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney.

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

Matsangouras, I. (1996). *Theoria tis didaskalias. I prosopiki theoria os plaisio stochastikokritikis analysis.* Athina: Symmetria.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. London: J. Wiley and Sons.

O'Keefe, C. (2005). *The importance of team teaching / collaboration among extra – classroom teachers*. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2014, από: http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/okeefe.html

Papadopoulou, V. (2010). *Paratirisi Didaskalias: Theoritiko Plaisio kai efarmoges*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

Papanastasiou, E., & Papanastasiou, K. (2005). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Lefkosia: Syngrafeas.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia:Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2008). *Parakolouthisi kai axiologisi tou ergou ton ekpaideftikon*. Lefkosia: A.P.KY.

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The use of performance feedback in school improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1389-1403.

Solomon, I. (1999). *Esoteriki Axiologisi kai Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada.* YP.E.P.Th.- P.I. / Tmima Axiologisis.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Ekdoseis: Grigori.

Theofilidis, Ch. (2013). *Aftoaxiologisi Scholeiou. Ta scholeia gnorizoun to scholeio tous*. Athina: Grigori.

Xochellis, P. (2003). *Scholiki Paidagogiki*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

O' Hanlon, C. (1996). *Professional Development and Action Research in Educational Settings.* London: The Falmer Press.

Ο θεσμός του Μέντορα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο

Άννα Κοκκίνου
Εκπαιδευτικός Ενεργειακής Ηλεκτρολογίας, M.Sc. Δημιουργικής Γραφής, συγγραφέας

Περίληψη

Η μεντορική μπορεί να θεωρηθεί ως μηχανισμός που θα βελτιώσει το «κλίμα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και θα ενισχύσει την απόδοση των εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση που θα γίνει στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό από τον μέντορα, η συμπαράσταση που θα δεχτεί, η αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας που θα αποκτήσει θα έχουν θετικά αποτελέσματα και στην προσωπική του ζωή αλλά και στο διδακτικό του έργο. Θα αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις δυνατότητές του. Όμως, παρόλο που ο θεσμός του μέντορα έχει νομοθετηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο από το 2010, δεν έχει ακόμα εφαρμοσθεί. Σκοπός της εργασίας αυτής, είναι η προσέγγιση των ανασταλτικών παραγόντων της εφαρμογής του, καθώς και η εξεύρεση τρόπων για την εξάλειψη αυτών, μέσα από την προσωπική μου οπτική και την μακρόχρονη εμπειρία μου είτε ως απλή εκπαιδευτικός, είτε ως διοικητικός, είτε ως στέλεχος της εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες αποτελούν τη βάση της πυραμίδας της εκπαίδευσης και θεωρώ ότι για να μπορέσει να εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα και να επιφέρει τις προσδοκώμενες βελτιώσεις στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, θα πρέπει να την αφουγκραστούμε και να βρούμε εκεί τις παθογένειες που αποτρέπουν τις αλλαγές, τις καινοτομίες και κατ' επέκταση την εφαρμογή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέντορας, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, μεντορική σχέση, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Abstracts

Mentoring can be seen as a mechanism that will improve the "climate" in our education system and enhance teacher performance. The information that will be given to the newly appointed teacher by the mentor, the support he will receive, the sense of security and security that he will acquire will have positive results in his personal life as well as in his teaching work. He will gain confidence in himself and in his potential. However, although the institution of mentor has been legislated in the Greek educational system since 2010, it has not yet been implemented. The purpose of this work is to approach the inhibitory factors of its application, as well as to find ways to eliminate them, through my personal perspective and my long experience either as a simple teacher, or as an administrator, or as an executive of education. Schools are the basis of the education pyramid and I believe that in order for the mentor institution to be implemented and to bring about the expected improvements in the Greek educational space, we must listen to it and find there the pathogens that prevent change, the innovations and consequently its implementation.

Key-Words: Mentor, newcomer teacher, mentoring relation, Greek education system

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι ανάγκες του εκπαιδευτικού έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα και η διερεύνησή τους έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών. Οι Παπαναούμ (2005) και Ματσαγγούρας (2005) μελετώντας τη σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού συμφωνούν ότι τα πρώτα του χρόνια χαρακτηρίζονται ως χρόνια προσαρμογής, αυτοαντίληψης, προσανατολισμού και είναι τα πιο αγχώδη και απαιτητικά (Μαυρογιώργος, 1996). Η ανάγκη ύπαρξης στα σχολεία ενός μέντορα είναι εμφανής και αποδεκτή από την πλειονότητα των ερευνητών. Η ενημέρωση που θα γίνει στον νεοδιόριστο ή στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, η συμπαράσταση που θα δεχτεί, η αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας που θα αποκτήσει θα έχουν θετικά αποτελέσματα και στην προσωπική του ζωή αλλά και στο διδακτικό του έργο. Θα αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις δυνατότητές του.

Όμως, παρόλο που ο θεσμός του μέντορα έχει εισαχθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο από το 2010 και η ανάγκη του είναι εμφανής και αποδεκτή, δεν έχει ακόμα εφαρμοσθεί. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η προσέγγιση των ανασταλτικών παραγόντων της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα, καθώς και η εξεύρεση τρόπων για την εξάλειψη αυτών, μέσα από την προσωπική μου οπτική και την μακρόχρονη εμπειρία μου.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στη θεσμοθέτηση του μέντορα και στο δεύτερο παρουσιάζονται προβλήματα, παθογένειες και συμπεριφορές που υπάρχουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθώς και προτάσεις για την αποδοχή και την εφαρμογή του θεσμού.

Ο θεσμός του Μέντορα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο

Η εισαγωγή της καινοτόμου δράσης του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό σχολείο επιχειρήθηκε 2010. Συγκεκριμένα, το ΥΠΕΠΘ με το Ν. 3848 «έχει προβλέψει» τη διετή στήριξη και προετοιμασία του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον και την εισαγωγική του επιμόρφωση. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 4 παρ. 6 του προαναφερόμενου νόμου, ορίζεται ο μέντορας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ως ο εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας ή της ίδιας ομάδας σχολείων που διαθέτει ευρεία εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία. Η μεντορική σχέση καθοδήγησης διαρκεί δύο χρόνια και διαρθρώνεται έχοντας διαφορετικές στοχεύσεις για κάθε ένα από τα έτη εφαρμογής της. Ο θεσμός του μέντορα αναφέρεται επίσης και στο Ν. 4009/2011. Παρ' όλη την προσπάθεια όμως του Υπουργείου η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα λόγω της συγκυρίας γρήγορα ατόνησε.

Ο θεσμός του μέντορα επανήλθε στο προσκήνιο με το Ν. 4823/2021 του ΥΠΑΙΘ, όπου σύμφωνα με το άρθρο 93, ορίζεται παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντορας στη σχολική μονάδα: «Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του». Μέχρι και σήμερα όμως, το σχολικό έτος 2021-22, δεν έχουν οριστεί

παιδαγωγικοί σύμβουλοι – μέντορες γιατί δεν έχει εκδοθεί η απόφαση του/της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων όπου σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, παράγραφο 5, καθορίζει τα προσόντα και τα κριτήρια ορισμού, τις αρμοδιότητες, τη διάρκεια της θητείας, τον αριθμό των παιδαγωγικών συμβούλων - μεντόρων, ανάλογα με το μέγεθος της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε ειδικότερο θέμα σχετικά με την εφαρμογή του.

Εμπειρικός σχολιασμός και προτάσεις για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο

Στην αρχή της καριέρας του ο εκπαιδευτικός, εκτός από το άγχος για το αν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της τάξης, διακατέχεται συχνά από αισθήματα απογοήτευσης και απόρριψης που μπορεί να τον οδηγήσουν σε εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση (Κάντας, 2001). Οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την υποδοχή και την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί σε μια νέα σχολική μονάδα, είτε είναι μόνιμοι, πρωτοδιόριστοι ή πολλών ετών εκπαιδευτικοί, είτε αναπληρωτές, δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας ότι κάθε χρόνο μετακινούνται και τοποθετούνται σε σχολεία γύρω στις 25.000 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων (Αναγνωστόπουλος, 2018).

Οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, εκτός από την απειρία, δεν έχουν γνώση του σχολικού πλαισίου, τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις που θα αναλάβουν. Είναι γεγονός επίσης ότι, ακόμα και έμπειροι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας ίσως της συνεχούς αλλαγής της νομοθεσίας και της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, δεν γνωρίζουν επακριβώς όλα τα θέματα της σχολικής λειτουργίας. Για παράδειγμα, η αλλαγή στο νομικό πλαίσιο της φοίτησης των μαθητών με την μη ύπαρξη δικαιολογημένων απουσιών, παρόλο που ισχύει από το 2019 με το Ν. 2005/Β'/31-05-2019, δεν έχει γίνει ακόμα κτήμα των εκπαιδευτικών, μπερδεύονται και δυσκολεύονται να φέρουν σε πέρας αυτή την εξωδιδακτική εργασία. Ίσως για αυτό να ευθύνεται η έντονη τάση που υπάρχει στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, η οποία υποστηρίζει την άποψη ότι όλα τα θέματα (νομοθεσία κλπ.) είναι υποχρεωμένος ο διευθυντής να τα γνωρίζει και να ενημερώνει τον σύλλογο διδασκόντων.

Επίσης, θα πρέπει με λύπη μας να επισημάνουμε ότι η σύγχρονη ελληνική σχολική κοινότητα βρίσκεται σε μία σύγχυση, είναι καταπονημένη, γερασμένη, ταλαιπωρημένη – συν την επιβάρυνση των δυο τελευταίων χρόνων λόγω της πανδημίας – και δυστυχώς τείνει να αδιαφορεί για το νέο συνάδελφο, να τον υποτιμά και να μην εκτιμά τις γνώσεις, την προσφορά ή τη διάθεσή του για προσφορά. Οι περισσότεροι νεοδιοριζόμενοι μετά την πρώτη επαφή τους με το σχολείο προσγειώνονται ανώμαλα στην πραγματικότητα. Η απαξιωτική αντιμετώπισή τους από τους παλαιότερους ή η αδιαφορία τους για κάθε τι πρωτοποριακό που προτείνουν τους αναγκάζει σε αναδίπλωση ή στη χειρότερη περίπτωση στην εξομοίωση της συμπεριφοράς τους με τη συμπεριφορά τη δική τους. Είναι σημαντικό να αναλογιστούμε επίσης, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών διαθέτει περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα από τους παλαιότερους και αυτό δημιουργεί μία επιπλέον σύγκρουση μεταξύ τους.

Η σχολική κοινότητα αποτελεί μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ή να παραβλέπουμε τις ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας. Στις περισσότερες σχολικές μονάδες το 60% τουλάχιστον του συλλόγου διδασκόντων αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν εκεί για 15-20 χρόνια και κατά συνέπεια υπάρχουν συγκεκριμένες διαμορφωμένες σχέσεις, φιλίες, κουμπαριές, αντιπαλότητες, συμμαχίες κλπ., με λίγα λόγια παγιωμένες καταστάσεις. Οι νεοεισερχόμενοι, είτε νεοδιόριστοι είτε παλαιότεροι εκπαιδευτικοί που αλλάζουν για κάποιο λόγο σχολείο, καλούνται να λειτουργήσουν μέσα στο ήδη υπάρχον πλαίσιο, να το ακολουθήσουν ή να χαράξουν το δικό τους.

Ο εκπαιδευτικός κλάδος, όπως προαναφέραμε είναι γερασμένος. Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών με περισσότερα από 25 με 30 χρόνια προϋπηρεσίας που ξεκίνησε την καριέρα του σε ένα τελείως διαφορετικό σχολείο και που τώρα θα ήθελε να συνταξιοδοτηθεί αλλά έχει εγκλωβιστεί σε ένα εξελισσόμενο εργασιακό περιβάλλον και δυσκολεύεται να ανταποκριθεί. Όπως είναι αναμενόμενο κάποιοι διαθέτουν μικρότερη προσαρμοστικότητα και διάθεση για καινοτομία, είτε από φόβο στο καινούργιο είτε από έλλειψη ικανοτήτων είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος. Από την άλλη πλευρά, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεν σύγχρονες τεχνολογικές και εξειδικευμένες γνώσεις στην εκάστοτε ειδικότητά τους αλλά σαφώς χρειάζονται υποστήριξη στην προσαρμογή τους στη σχολική κοινότητα, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις δεν τους είναι εύκολο να αποδεχθούν. Το νεαρό της ηλικίας, η απειρία και – ίσως - η κατοχή μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τους δημιουργεί μια επίπλαστη αίσθηση ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στα νέα τους καθήκοντα χωρίς καθοδήγηση.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να συμπεριληφθεί το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία οι εργασιακές και οικονομικές αλλαγές έχουν οδηγήσει τους έλληνες εκπαιδευτικούς σε συμπεριφορές ή νοοτροπίες του «δούναι και λαβείν» δηλαδή αν δεν υπάρχει κάποιο είδος ανταμοιβής γιατί να το κάνω.

Κατόπιν των προαναφερόμενων γίνεται σαφής η δυσκολία της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό σχολείο. Κρίνεται αναγκαίο κατά τη γνώμη μου, να γίνει συνδυασμός και εξισορρόπηση διαφόρων παραμέτρων:

- Κατά το σχολικό έτος 2020-21, στην πρώτη εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, υπήρξε τεράστια άρνηση από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Την τρέχουσα σχολική χρονιά όμως υπήρξε προθυμία γιατί – κατά τη γνώμη μου - σύμφωνα με το Ν. 4823/03-08-2021 η άσκηση καθηκόντων Συμβούλου Σχολικής Ζωής μοριοδοτεί τον εκπαιδευτικό στην προσωπική του αξιολόγηση και στην τυχόν διεκδίκηση θέσης στελέχους της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, με τον ίδιο νόμο (άρθρο 93, παραγ. 5) αναφέρεται: «Η θητεία ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης…». Συνεπώς, θεωρώ ότι αν ξεκινήσει η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο, θα γίνει έστω μια αρχή αφού θα δοθούν αυτά τα κίνητρα.

- Χρειάζεται να πραγματοποιηθούν ενημερώσεις-επιμορφώσεις σε κάθε σχολική μονάδα για τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα, για τον κρίσιμο ρόλο που μπορεί να διατελέσει ο εκπαιδευτικός ως μέντορας των συναδέλφων του και για τα πολλαπλά οφέλη που θα αποκομίσει το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αυτές οι ενημερώσεις-επιμορφώσεις πιστεύω ότι πρέπει να στοχεύουν στην ενθάρρυνση, την παρότρυνση και την ενίσχυση της αξίας της εμπειρίας των παλαιοτέρων συναδέλφων από τη μία και στην καθησύχαση, τον προσανατολισμό και την απόσβεση του άγχους των νεότερων.
- Σύμφωνα με τον Packard (2003) ο όρος μεντορική σχέση καθοδήγησης χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σχέση μεταξύ ενός λιγότερου έμπειρου ατόμου, που ονομάζεται καθοδηγούμενος ή προστατευόμενος (mentee, protégé) και ενός περισσότερο έμπειρου ατόμου, του αποκαλούμενου μέντορα (mentor). Με την παραδοχή της ελληνικής ιδιοσυγκρασίας, της υπερπροστατευτικότητας και της φιλοξενίας, σε συνδυασμό με την οικειοποίηση (δέσιμο) που υπάρχει στις σχολικές μονάδες από τους εκπαιδευτικούς - για παράδειγμα με το τμήμα για το οποίο είναι υπεύθυνοι – θεωρώ ότι αν καλλιεργηθεί η προαναφερόμενη μεντορική σχέση (μέντορας-προστατευόμενος) θα έχει αρκετές πιθανότητες επιτυχημένης αποδοχής και λειτουργίας, γιατί πιθανότατα, ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες αποδοχής του θεσμού του μέντορα στην χώρα μας αποτελεί η σύγχυσή του με τυχόν έλεγχο, αξιολόγηση και εποπτεία.
- Στα σχολεία της Ελλάδας απουσιάζει η κουλτούρα της συνεργασίας και ομαδικότητας ενώ υπάρχει έντονη ανταγωνιστικότητα είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών τους, είτε με άλλες σχολικές μονάδες. Η αγωνία για το επαρκές (αριθμητικά) μαθητικό δυναμικό και για τη δημιουργία ικανού αριθμού τμημάτων για την κάλυψη του διδακτικού ωραρίου του εκπαιδευτικού, δημιουργούν ανασφάλεια, άγχος και κατά συνέπεια προστριβές. Για να λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα θα πρέπει να κατανοήσουν όλοι την αναβάθμιση και τη βελτίωση που θα επέλθει στη σχολική κοινότητα και καλλιεργηθούν έτσι οι δεξιότητες της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης.
- Τέλος, πρέπει να γίνει ξεκάθαρο σε όλους ότι ο διευθυντής έχει ρόλο διοικητικό, οργανωτικό κά. αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να προσφέρει στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς τα οφέλη ενός μέντορα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulos, G. (2018). Apopseis ton ekpaideftikon gia tin ypodochi kai tin ypostirixi pou lamvanoun apo ton syllogo didaskonton kai ton diefthynti sti nea tous scholiki monada. Sto Ekpaideftiki Igesia, Apotelesmatiki Dioikisi kai Ithikes Axies. Praktika 1ou Diethnous Epistimonikou Synedriou t. V΄. Thessaloni-ki: Panepistimio Makedonias

Dagdileli, I. (2022). Epopteia (Supervising) kai sygchrones methodoi endynamosis ton ekpaideftikon. K.E.DI.VI.M. Panepistimiou MakedoniasΚάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε.

Matsangouras, I. G. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi. Sto G. Bagakis (epim.), Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou (63-81). Athina: Metaichmio.

Mavrogiorgos, G. (1996). I epimorfosi ton ekpaideftikon: Oi morfes tis kai to koinonikopolitiko tous plaisio. Sto A. Gkotovos, G. Mavrogiorgos & P. Papakonstantinou (Epim.), Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi (85-103). Athina: Gutenberg.

Packard, B. W. (2003). Web-based mentoring: Challenging traditional models to increase women's access. Mentoring & Tutoring, 11(1), 53-65.

Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epangelmatiki tous anaptyxi: giati, pote, pos. Sto G. Bagakis (Epim.), Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou (82-91). Athina: Metaichmio.

Vasilaki, S. Triliva, & I. Bezevegkis (epim.). To stres, to agchos kai i antimetopisi tous (ss. 217-230). Athina: Ellinika Grammata.

~.~

Nomos 3848/2010. Anavathmisi tou rolou tou ekpaideftikou - kathierosi kanonon axiologisis kai axiokratias stin ekpaidefsi kai Loipes diataxeis. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 71/19.5.20100). Anaktithike stis 12/04/2022 apo https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html

Nomos 4009/2011. Domi, leitourgia, diasfalisi tis poiotitas ton spoudon kai diethnopoiisi ton anotaton ekpaideftikon idrymaton. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 195/6.9.2011). Anaktithike stis 12/04/2022 apo https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/120922/nomos-4009-2011

Nomos 4823/2021. Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis. Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 136/3.8.2021). Anaktithike stis 12/04/2022 apo https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/739038/nomos-4823-2021

Ο ρόλος της κρατικής παρέμβασης στην παιδεία

Ντούσκα Βάγια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc, Υποψ. Διδάκτωρ

Περίληψη

Η κυβερνητική παρέμβαση συνήθως λαμβάνει τη μορφή ρύθμισης. Το κράτος παρεμβαίνει στις οικονομικές δραστηριότητες με στόχο τη διατήρηση της αναπτυξιακής πορείας και τη διασφάλιση της εξωτερικής και εσωτερικής ισορροπίας της οικονομίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης η παρέμβαση δικαιολογείται από διάφορους λόγους. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες οι ιδιωτικές αγορές αποτυγχάνουν και απαιτείται αφενός η προστασία στη λειτουργία της αγοράς των αγαθών και η διασφάλιση της συλλογικής κοινωνικής ευημερίας και η αντιστάθμιση των ανισοτήτων. Στην παρούσα εργασία αναλύεται το σκεπτικό της κρατικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδεία, κρατικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτική πολιτική

The role of state intervention in education

Ntouska Vaya, Physical Education teacher, M.Sc, PhD Candidate

Abstract

Government intervention usually takes the form of regulation. The state intervenes in economic activities with the aim of maintaining the development course and ensuring the external and internal balance of the economy. In the field of education, intervention is justified for various reasons. There are many cases in which private markets fail and protection of the functioning of the goods market and the guarantee of collective social well-being and the compensation of inequalities are required. This paper analyzes the rationale for state intervention in the field of education.

Key-Words: education, government interventions, educational policy

Εισαγωγή

Ο όρος «παιδεία» είναι πολυδιάστατος και επιδέχεται διάφορους ορισμούς. Η παιδεία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και περιλαμβάνει όλες τις φάσεις και τις μορφές της διαδικασίας εκμάθησης στη ζωή του ανθρώπου. Η «εκπαίδευση» είναι η θεσμοθετημένη και οργανωμένη λειτουργία που έχει ως στόχο την παροχή συγκεκριμένων γνώσεων και την ανάπτυξη τόσο των διανοητικών όσο και των σωματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου. Η εκπαίδευση λοιπόν, είναι σαφώς μία έννοια στενότερη της παιδείας, συχνά όμως ως έννοια εξομοιώνεται με την παιδεία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011).

Η παιδεία καθορίζεται από το Σύνταγμα ως θεμελιώδες ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα. Σύμφωνα με το άρθρο 16 «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Η υποχρεωτική εκπαίδευση επίσης καθορίζεται μέσω του Συντάγματος . Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα διαρθρώνεται σε τρεις βασικές βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία), τη Δευτεροβάθμια (γυμνάσια και λύκεια) και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) (Σαΐτης, 2008). Η πρωτοβάθμια και η κατώτερη δευτεροβάθμια (γυμνάσιο) είναι υποχρεωτική. Η δημόσια εκπαίδευση είναι χωρίς δίδακτρα και το κόστος παροχής της καλύπτεται από τον τακτικό προϋπολογισμό (Θωμαΐδου & Πέππας, 2013).

Κατά τη δεκαετία του 1960 η Ελλάδα παρουσίασε μια αδιαμφισβήτητη πρόοδο. Διευρύνθηκαν πολλές κοινωνικές υπηρεσίες, η παιδική και εφηβική εργασία μειώθηκαν σημαντικά, ενώ αναπτύχθηκε η εκπαιδευτική υποδομή όλων των βαθμίδων. Η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικεύθηκε και η ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση επεκτάθηκαν. Το γεγονός αυτό επηρέασε σημαντικά τα καταναλωτικά πρότυπα και άλλαξε τις παραγωγικές δυνατότητες της οικονομίας. Τότε για πρώτη φορά ξεκίνησε η διάθεση οικονομικών πόρων όχι μόνο στην άμεση παραγωγή αλλά και προς τον σχηματισμό «ανθρώπινου κεφαλαίου». Στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής επικράτησε η θεωρία της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση θεωρήθηκαν ως παραγωγική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Πατρώνης, 2015; Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, (2015(α)).

Όμως, η θεωρία του προγραμματισμού των εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις απαιτήσεις της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό αμφισβητήθηκε πάρα πολύ γρήγορα. Κυριάρχησε η πεποίθηση πως η εκπαίδευση είναι δικαίωμα του πολίτη στο οποίο η πολιτεία θα πρέπει να ανταποκριθεί ανεξάρτητα από περιορισμούς οικονομικούς ή άλλους. Ο στόχος και ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν βασιζόταν πλέον στην προσέγγιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου αλλά στην προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης (Κελπανίδης, 1987).

Είναι δεδομένο πως η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό που διαφέρει σημαντικά από τα απλά καταναλωτικά αγαθά. Ενώ συνήθως οι αγορές λειτουργούν καλά, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική κατανομή των πόρων μεταξύ των διαφόρων καταναλωτικών και επενδυτικών δραστηριοτήτων, υπάρχουν πολλές περιστάσεις στις οποίες οι δυνάμεις της αγοράς αποτυγχάνουν. Στις περιπτώσεις αυτές το κράτος ενεργεί, επικαλούμενο το συμφέρον του συνόλου, με στόχο να μεγιστοποιήσει την οικονομική και κοινωνική ευημερία (The National Archives, 2001). Η δημόσια παρέμβαση στην εκπαίδευση αποσκοπεί στη δίκαιη κατανομή της και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα χαρακτηριστικά του «αγαθού» παιδεία. Αναλύεται το σκεπτικό της κρατικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης και περιγράφονται οι βασικότερες μορφές της κρατικής παρέμβασης.

Παιδεία δημόσιο ή ιδιωτικό αγαθό, γιατί το κράτος παρεμβαίνει

Η παιδεία, θεωρείται από πολλούς ως ένα από τα σημαντικότερα δημόσια αγαθά. Ωστόσο, τα δημόσια αγαθά έχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον είναι μη ανταγωνιστικά στην κατανάλωση. Δηλαδή, ο καθένας ξεχωριστά, μπορεί να λαμβάνει ταυτόχρονα ίση ποσότητα και ποιότητα του αγαθού χωρίς να μεταβάλλεται το κόστος για την κατανάλωση του αγαθού από ένα επιπλέον άτομο. Δεύτερον χαρακτηρίζονται από «αδυναμία αποκλεισμού», δηλαδή δεν είναι δυνατή η απόλαυση του από ορισμένα μόνο άτομα και το κόστος για να αποκλίσεις κάποιο άλλο άτομο από τη χρήση του είναι πολύ μεγάλο. Η παροχή και χρήση της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ανταγωνιστική και μπορεί να επιβληθεί η αρχή του αποκλεισμού. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση δεν είναι δημόσιο αγαθό με την έννοια που προσδίδουν οι οικονομολόγοι. Είναι ένα ιδιωτικό αγαθό που παρέχεται από το κράτος (Ράπανος & Καπλάνογλου, 2017).

Παρόλα αυτά, το κάθε άτομο για την ένταξή του και την λειτουργία του στην τυπική κοινωνική ζωή θα πρέπει να διαθέτει κάποιες στοιχειώδης δεξιότητες. Να έχει δυνατότητα να διαβάσει, να μπορεί να κάνει αριθμητικούς υπολογισμούς και να διαχειριστεί ορισμένες πληροφορίες. Για να ανταποκριθεί σε αυτά απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτό το ελάχιστο, βασικό επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί ένα αναγκαίο αγαθό χωρίς το οποίο ο πολίτης δεν μπορεί να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή. Ως εκ τούτου, η παροχή της δημόσιας βασικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί αντίστοιχη με την παροχή οποιουδήποτε άλλου δημόσιου αγαθού (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015(α)).

Επίσης, με την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα του πολίτη, το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση να εξασφαλίσει κάποιο είδος εκπαίδευσης και πέραν του βασικού επιπέδου για όσους πολίτες το επιθυμούν. Με την έννοια αυτή η εκπαίδευση περιλαμβάνεται στα κοινωνικά αγαθά που το κράτος πρόνοιας οφείλει να εξασφαλίσει για όλους, μεριμνώντας κυρίως για τους πολίτες που λόγω περιορισμένων οικονομικών πόρων δεν θα είχαν την δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο αγαθό σε δεδομένες συνθήκες της ελεύθερη αγοράς (Κελπανίδης, 1987).

Γενικότερα, ο ρόλος της κρατικής παρέμβασης στις οικονομικές δραστηριότητες στοχεύει στη διατήρηση της αναπτυξιακής πορείας και τη διασφάλιση της εξωτερικής και εσωτερικής ισορροπίας της οικονομίας. Η παρέμβαση του κράτους στη λειτουργία της αγοράς των αγαθών και υπηρεσιών, σε τομείς που θεωρούνται μονοπωλιακοί ή στρατηγικής σημασίας, θεωρείται αναγκαίος, προκειμένου να διορθωθούν οι ανισορροπίες (Πατρώνης, 2015). Όσον αφορά την εκπαίδευση ένας από τους στόχους είναι η παροχή ίσων ευκαιριών. Το κράτος στα πλαίσια της κοινωνικής πρόνοιας στοχεύει στη

διασφάλιση της συλλογικής κοινωνικής ευημερίας και στην αντιστάθμιση των ανισοτήτων.

Στο χώρο της κρατικής δραστηριότητας, οι ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων και καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων αποτελούν την εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική, σε μία δημοκρατική κοινωνία, για την ορθή διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού λαμβάνει υπόψη της διάφορους παράγοντες: πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικο-πολιτιστικούς, θρησκευτικούς. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για να είναι αποτελεσματική απαιτεί την συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων παραγόντων, πρέπει να υπαγορεύεται από αντικειμενικά κριτήρια, να είναι σταθερή αλλά και ευέλικτη σε ειδικές περιπτώσεις, να καθορίζει τα κριτήρια και τα πλαίσια των μελλοντικών ενεργειών και πρωτίστως να είναι εφαρμόσιμη (Σαΐτης, 2006).

Οι αποτυχίες της αγοράς στον τομέα της εκπαίδευσης και ο ρόλος του κράτους

Σύμφωνα με την φιλοσοφία της ελεύθερης αγοράς οι καταναλωτές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν την ποσότητα και το είδος της εκπαίδευσης που επιθυμούν και οι δυνάμεις της αγοράς διαμορφώνουν τις τιμές σύμφωνα με το νόμο της προσφοράς και της ζήτησης. Στην αγορά μπορούν όμως να υπάρχουν διάφορες ατέλειες. Συχνά εξωτερικά οφέλη δεν αντικατοπτρίζονται στις τιμές της αγοράς της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η ασύμμετρη πληροφόρηση και άλλοι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία της αγοράς να παράγει μια κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις καθίσταται αναγκαία η παρέμβαση του κράτους (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015 (β))

Οι εξωτερικές επιπτώσεις: Η πιο συχνά θεωρούμενη ατέλεια της αγοράς, όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι οι εξωτερικές επιπτώσεις. Οι επιπτώσεις αυτές αφορούν οφέλη τόσο στην απασχόληση όσο και ευρύτερα κοινωνικά οφέλη (Hall, 2006, Lott,1987). Ένα μορφωμένο εργατικό δυναμικό είναι ζωτικής σημασίας για την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών και για τη βελτίωση όχι απλώς της παραγωγικότητας ενός ατόμου, αλλά του συνόλου ενός οργανισμού, μέσω της συνεργασίας. Επίσης, υπάρχει ο ισχυρισμός ότι ένα εκπαιδευμένο εκλογικό σώμα είναι ζωτικής σημασίας για μια επιτυχημένη δημοκρατική κοινωνία. Ένα ακόμη επιχείρημα σχετικά με τις εξωτερικές επιπτώσεις είναι η άποψη ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του εγκλήματος. Η ευρεία εκπαίδευση μπορεί να περιορίσει την εγκληματικότητα και την κοινωνική αναστάτωση (Poterba, 1996). Ένα ακόμη σχετικό επιχείρημα, είναι ότι η εκπαίδευση βοηθά στην κοινωνικοποίηση πολλών διαφορετικών ομάδων. Η παροχή του ίδιου επιπέδου εκπαίδευσης συμβάλει στην κοινωνική ένταξη ομάδων από διαφορετικό εθνικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Κάθε ένα από αυτά τα επιχειρήματα υποδηλώνει ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση συμβάλλουν στο δημόσιο συμφέρον. Για το λόγο αυτό οι σχεδιασμένες δημόσιες πολιτικές για την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου έχουν την προοπτική για την αύξηση της κοινωνικής ευημερίας (Poterba, 1996; Friedman, 1955).

Η ασύμμετρη πληροφόρηση: Ασύμμετρη πληροφόρηση υπάρχει στη αγορά όταν οι καταναλωτές δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να αποφασίζουν τι θα πρέπει να καταναλώσουν. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης οι συνήθεις αποδέκτες είναι ανήλικοι, και δεν είναι υπεύθυνοι για να αποφασίσουν τι παιδεία θα αποκτήσουν. Αυτή η ευθύνη βαρύνει τους γονείς τους, οι οποίοι είναι αυτοί που επιβαρύνονται με το κόστος της εκπαίδευσης και είναι πιθανόν να μην επενδύσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η κρατική παρέμβαση στην περίπτωση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί με το αιτιολογικό ότι προστατεύει τα παιδιά από τις αποφάσεις των γονέων τους (Poterba, 1996).

Οι ατέλειες του ανταγωνισμού και τα μονοπώλια: Αυτή η αδυναμία της αγοράς, επικρατεί περισσότερο στις μικρές κοινότητες με περιορισμένο αριθμό παιδιών για εκπαίδευση. Σε περιοχές με μεγάλο αριθμό καταναλωτών εκπαίδευσης, ο ανταγωνισμός και οι οικονομίες κλίμακας έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλότερο μέσο κόστος της εκπαίδευσης. Αντίθετα, σε απομακρυσμένες περιοχές, με μικρό αριθμό καταναλωτών συχνά επικρατούν μονοπωλιακές συνθήκες και υψηλότερες τιμές. Η περίπτωση αυτή έχει σοβαρές αναδιανεμητικές συνέπειες που καθιστούν αναγκαία την κρατική παρέμβαση (Poterba, 1996).

Οι περιορισμοί του εισοδήματος: Στην περίπτωση της ελεύθερης αγοράς, που η τιμή διαμορφώνεται με βάση την προσφορά και την ζήτηση, σίγουρα το ύψος του εισοδήματος επηρεάζει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Τα νοικοκυριά με χαμηλό εισόδημα περιορίζουν τη συνολική πρόσβαση τους στην εκπαίδευση. Οι εισοδηματικές ανισότητες μεταξύ των πολιτών έχουν ως άμεση συνέπεια και την ανισότητα πρόσβασης στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Το κράτος μέσα από την παρέμβασή του και την παροχή της δημόσιας παιδείας προσπαθεί να εξασφαλίσει την ισότητα στην πρόσβαση.

Οι κρατικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση

Ορισμένες μορφές της κρατικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- Η νομοθετημένη υποχρεωτικότητα. Από το Σύνταγμα της χώρας ορίζεται ως υποχρεωτική η εννεαετής εκπαίδευση και οι τελευταίες προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας είναι να ενταχθεί η προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της υποχρεωτικής ενιαίας 14χρονης εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, 2018).
- Η απόλυτη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας. Η υιοθέτηση του ωρολόγιου και αναλυτικού σχολικού προγράμματος τηρείται απαρέγκλιτα και από τα ιδιωτικά σχολεία (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011)
- Η δωρεάν παιδεία, σύμφωνα με το σύνταγμα, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια.
- Η παροχή φοροελαφύνσεων και ορισμένων επιδομάτων π.χ τέκνων ή επίδομα ενοικίου.
- Η παροχή κρατικών υποτροφιών με κοινωνικά κριτήρια.

- Διάθεση εκπαιδευτικών κουπονιών για την προσχολική εκπαίδευση με συμμετοχή και των ιδιωτικών βρεφονηπιακών σταθμών (Θωμαΐδου & Πέππας, 2013) .
- Παρέμβαση του κράτους και στην ιδιωτική εκπαίδευση, σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών και την καταβολή των διδάκτρων (Χατζηχρήστου & ,Βασιλειάδης 2011). Σύμφωνα με την παρ. 8 στο άρθρο 16 του συντάγματος «ο νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σε αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.»
- Παρεμβάσεις στη μειονοτική εκπαίδευση
- Επί μέρους, παρεμβάσεις και δράσεις για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση των Ενηλίκων (Υπουργείο Παιδείας, 2018).

Οι δημόσιες δαπάνες της παιδείας

Η πλέον σημαντική κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση είναι η παρέμβαση στην χρηματοδότηση. Χωρίς την κρατική παρέμβαση στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, υπάρχει ο ηθικός κίνδυνος το σύνολο της κοινωνίας να αποκλίνει από το κοινωνικά άριστο επίπεδο εκπαίδευσης εάν τα άτομα δεν επενδύουν σε εκπαίδευση. Έτσι, για την αποφυγή αυτού του κινδύνου, το κράτος χρηματοδοτεί την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν συνήθως μία σημαντική και ιδιαίτερα υπολογίσιμη κατηγορία δαπανών στον κρατικό προϋπολογισμό και στις περισσότερες χώρες η κυβέρνηση είναι ο βασικός πάροχος της εκπαίδευσης (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015 (β)).

Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση καλύπτονται από: τον τακτικό προϋπολογισμό, το πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων και ποσά των κεντρικών αυτοτελών πόρων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Θωμαΐδου & Πέππας, 2013). Η απόφαση για την οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα λαμβάνεται υπό χρηματοδοτικούς περιορισμούς. Οι αποφάσεις του συνολικού ύψους των δαπανών καθώς και το σχετικό ύψος των δαπανών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η εξασφάλιση των εσόδων για την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης , γίνεται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αλλά και την εξασφάλιση της αναδιανομής του εισοδήματος.

Συμπεράσματα

Θεωρητικά, είναι αποδεκτό ότι η κρατική παρέμβαση στην παροχή της παιδείας οφείλεται στην αποτυχία της αγοράς και στην ύπαρξη θετικών εξωτερικοτήτων. Η πολιτεία επιθυμεί κάθε πολίτης να λαμβάνει εκείνο το επίπεδο της εκπαίδευσης που θα αποφέρει το μέγιστο ατομικό όφελος το οποίο όμως συνοδεύεται και από επιπρόσθετα κοινωνικά οφέλη. Οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις στην εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπούν στη διασφάλιση της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος των κρατικών παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι η αναβάθμιση της παιδείας συνολικά, η

εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για ένα σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο της δωρεάν, δημόσιας και αποτελεσματικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Κυρίαρχη θέση λοιπόν, στον τομέα των παρεμβάσεων, θα πρέπει να έχουν τόσο ο στόχος της «δικαιοσύνης» όσο και της «αποτελεσματικότητας».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa A. (2011). Thematiko Perigramma Enotitas 3K.Vasikes koinoniologikes ennoies. Koinoniologia tis ekpaidefsis. (online). Diathesimo sto:https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3685/1089_01_oaed_enotita03a_v01.pdf (prosvasi 30/11/2018).

Chatzichristou S & Vasileiadis M. (2011). Idiotiki Protovathmia & Defterovathmia Ekpaidefsi stin Ellada: Prokliseis kai Prooptikes. IOVE (online). Diathesimo sto http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_02012011REP_GR.pdf (prosvasi 01/12/2018).

Friedman M. (1955). The Role of Government in Education. In *Economics and the Public Interest*, edited by Robert A. Solo, 123-144. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Giannakopoulos, N. & Ntemousis, M. (2015) .(a) Ependysi se ekpaidefsi [Kefalaio Syngrammatos]. Sto Giannakopoulos, N., Ntemousis, M. Oikonomiki tis ekpaidefsis. Athina:Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Giannakopoulos, N. & Ntemousis, M. (2015)(v). Ekpaideftika systimata kai chrimatodotisi tis ekpaidefsis. [Kefalaio Syngrammatos]. Sto Giannakopoulos, N., Ntemousis, M. Oikonomiki tis ekpaidefsis. Athina:Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Hall JC.(2006). Positive Externalities and Government Involvement in Education . *Journal of Private Enterprise*, 21(2): 165-175

Kelpanidis M. (1987). Ekpaidefsi kai isotita efkairion sto metapolemiko kratos pronoias. Paidagogiki Epitheorisi, vol 7 , pp: 117-148.

Lott JR. (1987). Why is Education Publicly Provided? A Critical Survey. *CatoJournal,* 7(2) :475-501.

Poterba, J M. (1996). Government Intervention in the Markets for Education and Health Care: How and Why? In Victor R. Fuchs ed., Individual *and Social Responsibility: Child Care, Education, Medical Care, and Long-Term Care in Americ*a. Chicago: University Press of Chicago.

Patronis, V. (2015). Apo tin Oikonomiki Istoria stin Oikonomiki Politiki: Katefthynseis Politikis sti Metapolemiki Periodo, 1949-2001. [Kefalaio Syngrammatos]. Sto Patronis, V. Elliniki oikonomiki istoria. [ilektr. vivl.] Athina:Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. kef 9. Diathesimo sto :http://hdl.handle.net/11419/1707

Rapanos V. & Kaplanoglou G. (2017). Dimosia agatha Dialexi 5. (online). Diathesimo sto στο https://eclass.uoa.gr prosvasi (02/12/2018).

Saitis Ch. (2006) Ekpaideftiki politiki kai dioikisi. Athina : Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. (online). Diathesimo sto http://repository.edulll.gr/1093 (prosvasi 04/12/2018).

Saitis Ch. (2008). Organosi & Dioikisi Domon Ekpaidefsis. Athina: Panepistimio Athinon. (online). Diathesimo sto http://repository.edulll.gr/1377 (prosvasi 01/12/2018).

The National Archives (2001). Public services the rationale for government intervention. Performance and Innovation Unit. Available at: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http:/www.cabinetoffice.gov.uk/strategy/downloads/survivalguide/downloads/rationale.pdf (Date accessed: 2/12/2018).

Thomaidou F. & Peppas (2013). Dimosia kai idiotiki ekpaidefsi : Sygkritiki analysi. IOVE (online). Diathesimo sto: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_14020214_REP_GR.pdf (prosvasi 02/12/2018)

Ypourgeio Paideias (2018). Protaseis gia thesmikes kai leitourgikes paremvaseis. Evropaiki Atzenta gia tin Ekpaidefsi Enilikon stin Ellada (online). Diathesimo sto http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/dvm_protaseis_thesmikes_paremvaseis.pdf (prosvasi 04/12/2018).

Ypourgeio Paideias (2018). To dikaioma olon ton paidion gia dichroni ypochreotiki proscholiki ekpaidefsi sto Dimosio Scholeio ginetai pragmatikotita. (online). Diathesimo sto https://www.minedu.gov.gr/dimofili/34537-11-05-18-to-dikaioma-olon-ton-paidion-gia-dixroni-ypoxreotiki-prosxoliki-ekpaidefsi-ginetai-pragmatikotita-2 (prosvasi 01/12/2018).

Ο ρόλος του επόπτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Κωλέττα Αλίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Ed.

Περίληψη

Ο ρόλος του επόπτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μείζονος σημασίας προτεραιότητα των ελληνικών κυβερνήσεων και της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας. Η έννοια της εποπτείας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών και η σπουδαιότητά της διαφαίνεται από τις αλλεπάλληλες προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για να υλοποιηθεί, από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους. Η παρούσα μελέτη αποπειράται την αποτύπωση της πορείας της εποπτείας και του πλαισίου λειτουργίας της στην χώρα μας, όπως καταγράφεται μέσα από το θεσμό του Επιθεωρητή, του Σχολικού Συμβούλου, του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό την ενδυνάμωση και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιχειρείται η αποτίμηση του ρόλου του επόπτη κατά τη μακρόχρονη πορεία του, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εποπτεία, Καθοδήγηση, Επιθεωρητής, Σχολικός Σύμβουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

The role of the supervisor in the Greek education system

Koletta Aliki, Teacher, M. Ed.

The role of the supervisor in the Greek educational system is a priority of vital importance for the government and the political leadership of the Ministry of Education. The concept of supervision in the Greek educational reality has become the subject of numerous studies and its importance is evident through the successive efforts for its implementation which have taken place since the establishment of the first Greek state. The current paper attempts to imprint the course of supervision and its framework of function in our country, as it is recorded through the institutions of the Inspector, of the School Consultant and of the School Coordinator and its aim is to strengthen and guide teachers. Finally, the paper aspires to evaluate the role of the supervisor through its long-term course in the Greek education system.

Key-Words: Supervision, Guidance, Supervisor, School Consultant, School Coordinator

Εισαγωγή

Η εποπτεία στη εκπαίδευση αποτελεί θέμα έρευνας όλο και περισσότερων ερευνητών και αυτό καταδεικνύει τη σημασία της, αλλά και το ρόλο της στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και των λειτουργών της. Η εποπτεία χρησιμοποιείται «για την απόκτηση πληροφοριών που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και

αυτούς που είναι έμπειροι και ικανοί, να βελτιώσουν ή να επεκτείνουν τις ικανότητές τους» (Γκιώση, 2022).

Η πρόοδος των επιστημών σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής απαιτεί ένα νέο δυναμικό σύστημα εκπαίδευσης. Σε παγκόσμιο επίπεδο τα εκπαιδευτικά συστήματα, επηρεάζονται από τις ταχύτατες οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να αλλάζει σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και ο εκπαιδευτικός να έρχεται αντιμέτωπος με πολλαπλές πιέσεις, αλλά και αυξημένες προσδοκίες για τον δικό του ρόλο. Ως εκ τούτου, χρειάζεται συνεχόμενη και διαρκή στήριξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, και εφόσον η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η επαρκής και αποτελεσματική καθοδήγησή τους.

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την καταγραφή του ρόλου του επόπτη και της εποπτείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και είναι δομημένη ως εξής: αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της εποπτείας και της καθοδήγησης, έπειτα γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή του ρόλου του επόπτη στην Ελλάδα και τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης.

Η έννοια της εποπτείας και καθοδήγησης στην εκπαίδευση

Η βιβλιογραφική μας αναζήτηση σχετικά με τον όρο «εποπτεία στην εκπαίδευση» βρήκε ποικίλα αποτελέσματα ως προς τον εννοιολογικό του προσδιορισμό. Ο πιο πρόσφατος, ανάμεσα σε πολλούς, περικλείει τις δομές και ενέργειες της Πολιτείας με τις οποίες ασκείται ο έλεγχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τζήκας & Φασφαλής 2009· Γιοκαρίνης, 2000) ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η εποπτεία της εκπαίδευσης σχετίζεται με τη συνεχή επίβλεψη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της αποτελεσματικότητάς του στο πλαίσιο της εφαρμοζόμενης κάθε φορά πολιτικής και υπό το πρίσμα της κείμενης νομοθεσίας (Τζήκας & Φασφαλής 2009· Γιοκαρίνης, 2000).

Επιχειρώντας να περιγράψουμε τον όρο «Παιδαγωγική Καθοδήγηση», διαπιστώσαμε ότι ο όρος αυτός αποδίδεται κυρίως μέσα από τις αρμοδιότητες και τους σκοπούς που υπηρετεί. Περιλαμβάνει, ουσιαστικά, συμβουλευτικό, ενημερωτικό, υποστηρικτικό και καθοδηγητικό έργο στους εκπαιδευτικούς που στοχεύει στην συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών (Κωστίκα, 2004, σ. 69· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, σ. 290-291).

Στην Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, με τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος η διοίκηση και εποπτεία τόσο της στοιχειώδους όσο και της μέσης εκπαίδευσης ασκούνταν αρχικά από συλλογικά όργανα, τα ονομαζόμενα Εποπτικά Συμβούλια. Μετέπειτα, η άσκηση της εποπτείας της εκπαίδευσης πέρασε στα χέρια των Επιθεωρητών, οι απέκτησαν μονιμότητα και ισχυρή εξουσία, αφού ασκούσαν ταυτόχρονα διοίκηση και παιδαγωγική εποπτεία.

Η παιδαγωγική καθοδήγηση αποτελούσε μέρος των καθηκόντων των οργάνων που ασκούσαν εποπτεία στην εκπαίδευση, όπως ήταν οι Επιθεωρητές, ωστόσο υποβαθμίστηκε η σημασία της, γιατί μέσω αυτής γινόταν προσπάθεια να ελεγχθούν και να χειραγωγηθούν οι εκπαιδευτικοί (Ευαγγελόπουλος 1998, σ. 191). Ζητούμενο, λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό κόσμο ήταν η καθιέρωση ενός θεσμού που θα υλοποιούσε την παιδαγωγική καθοδήγηση και θα αντικαθιστούσε τον αυταρχικό και αναχρονιστικό θεσμό του Επιθεωρητή. Το αίτημα αυτό υλοποιήθηκε το 1982 με την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος ήταν απαλλαγμένος από διοικητικά καθήκοντα και έργο του, μεταξύ των άλλων, ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, και αποτέλεσε τον κύριο φορέα παιδαγωγικής καθοδήγησης στην ελληνική εκπαίδευση επί σχεδόν τέσσερις δεκαετίες (1982-2018). Πολύ πρόσφατα, το 2018, οι Σχολικοί Σύμβουλοι αντικαταστάθηκαν από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, που στελεχώνουν ανά περιφέρεια τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ). Το καλοκαίρι του 2021 με το τελευταίο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας εισάγεται ο θεσμός του Συμβούλου Εκπαίδευσης και του Επόπτη Ποιότητας, χωρίς ακόμη να έχει ισχύσει.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Η ανασύσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν από τα πρώτα μελήματα του Κυβερνήτη Καποδίστρια, αμέσως μετά τη δημιουργία της «Ελληνικής Πολιτείας» και στόχευε στην εκπαίδευση του λαού. Από την εποχή αυτή και ως τις μέρες μας εκδίδονται συνεχώς νόμοι και διατάγματα, που αποτύπωναν την εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε κυβερνώντων με την οποία επιχειρούνταν αλλαγές και βελτιώσεις των υφιστάμενων κάθε φορά καταστάσεων.

Η ευθύνη, η εποπτεία και ο έλεγχος της εφαρμογής των παρεμβάσεων αυτών αναθέτονταν σε νομαρχιακά συμβούλια ή μονοπρόσωπα όργανα με κυριότερο από αυτά τους «Νομαρχιακούς Επιθεωρητές» της εκπαίδευσης. Κατά τη μακρόχρονη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού, από το 1895 μέχρι και το 1982, οι Επιθεωρητές είχαν ουσιαστικά τη συνολική ευθύνη της εποπτείας της εκπαίδευσης. Ο Επιθεωρητής είχε εποπτικά, διοικητικά και καθοδηγητικά καθήκοντα, τα οποία με την πάροδο του χρόνου και τις πολιτικές αλλαγές αυξάνονταν και επεκτείνονταν και σε θέματα μισθοδοσίας, υπηρεσιακών μεταβολών, πειθαρχικού ελέγχου και ορισμένες φορές και σε έλεγχο της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών. Η αυξημένη «εξουσία» του Επιθεωρητή επί των εκπαιδευτικών, προκάλεσε πολύ γρήγορα προβληματισμούς και αντιδράσεις στα συνδικάτα τους, τα οποία ζητούσαν κατάργηση του θεσμού και αντικατάστασή του από έναν θεσμό με κύριο καθήκον του την παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1984). Με την έλευση της μεταπολίτευσης, οι εκπαιδευτικοί στις γενικές τους συνελεύσεις, αναγνώρισαν την ανάγκη θεσμού εποπτείας της εκπαίδευσης, αλλά, παράλληλα, ζήτησαν κρίση και κάθαρση του σώματος των Επιθεωρητών Το αίτημα των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε λίγο αργότερα, το 1982, από την κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου, η οποία ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981.

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εισάγεται το 1982 υλοποιώντας το πολύχρονο αίτημα των εκπαιδευτικών για κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού κόσμου ήταν πολλές από τον νέο θεσμό, με σημαντικότερη την αλλαγή σελίδας που αφορούσε την καταπίεση του «επιθεωρητισμού», η οποία πολλές φορές, επεκτεινόταν και έξω από την εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο Οι υψηλές προσδοκίες που είχε ο εκπαιδευτικός κόσμος από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, δεν αποτυπώθηκαν τελικά στην υποστήριξή του, τόσο από την Πολιτεία όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Παρά τις νομοθετικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν τα επόμενα χρόνια, για την ενίσχυση του θεσμού, καθορίζοντας με σαφήνεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών λίγα χρόνια αργότερα, το 1989, συζητούνταν να αντικατασταθεί ο Σχολικός Σύμβουλος με τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο, ο οποίος θα πλαισιωνόταν από σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με σκοπό την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου επαρκέστερα σε κάθε νομό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι πολιτικές εξελίξεις και οι αγωνιστικές κινητοποιήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης ανάγκασαν την τότε πολιτική ηγεσία να διατηρήσει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όμως τα επόμενα χρόνια οι νομοθετικές ρυθμίσεις εστιάζονταν κυρίως στον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των άλλων εκπαιδευτικών στελεχών παρά στην ανάδειξη και ενίσχυση του ρόλου τους. Μέχρι το 2014, δεν είχε εφαρμοστεί κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, εκτός από εκείνη των επιλογών των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, οι σχολικοί σύμβουλοι δεν άσκησαν την αρμοδιότητά τους αυτή, παρότι προβλέπονταν από τον ιδρυτικό νόμο του 1982. Η δυναμική αντίδραση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών δεν επέτρεψε την εφαρμογή των διαδικασιών αυτών, περιορίζοντας το έργο των σχολικών συμβούλων κυρίως σε διαδικασίες επιμόρφωσης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και ελάχιστα σε διαδικασίες ερευνητικών δραστηριοτήτων. Από την εισαγωγή του θεσμού ως και σήμερα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάζονταν ως αξιοκρατικός και στελεχώνονταν από άτομα αυξημένων προσόντων. Κάθε φορά που επιχειρούνταν να εισαχθούν στην εκπαίδευση διαδικασίες αξιολόγησης, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ως παιδαγωγικού καθοδηγητή, συνεργάτη και υποστηρικτή των εκπαιδευτικών αμφισβητούνταν και ερμηνευόταν ως προώθηση ενός ρόλου ελεγκτή του εκπαιδευτικού (Βεργίδης, 2015).

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου

Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων καταργείται από την κυβέρνηση το 2018 και τα νέα στελέχη που αντικαθιστούν τους Συμβούλους, ονομάζονται Περιφερειακοί Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης (Π.Σ.Ε.Ε.Ε.). Τα νέα στελέχη αναλαμβάνουν κάποιες από τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και στελεχώνουν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.), σύμφωνα με το νόμο Ν.4547/2018. Αποστολή των ΠΕ.ΚΕ.Σ. είναι ο σχεδιασμός η παρακολούθηση της εκπαίδευσης σε

πολλά θέματα,, ο συντονισμός και η στήριξη του έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, αλλά και των επιμορφωτικών κέντρων.

Κάθε Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει την επιστημονική ευθύνη, για τα θέματα του κλάδου του, συνεπώς επιτελεί ρόλο εξειδικευμένου μέντορα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Hobson, 2002), αλλά και του συνόλου των σχολικών μονάδων που υπάγονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ασκεί συνεπώς καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του κλάδου του η οποία μπορεί να είναι είτε άτυπη συμβουλευτική καθοδήγηση η οποία λαμβάνει χώρα σε φιλικό-συνεργατικό κλίμα, είτε προγραμματισμένη ή τυπική καθοδήγηση που διεξάγεται μέσα σε καθορισμένα πλαίσια με τυπική -καθορισμένη διαδικασία (Fruiht, Wray-Lake, 2013, GreenPowell, 2012). Επιπλέον, ο Συντονιστής συμβάλλει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύουν σωστές μεθοδολογίες και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου δεν αποτέλεσε αίτημα των εκπαιδευτικών και δεν υποστηρίχθηκε από τις ομοσπονδίες τους, καθώς πιστεύουν ότι ο θεσμός δεν διαχωρίζει το Διοικητικό από το Επιστημονικό και Παιδαγωγικό έργο αλλά το προσβλέπει ως ενιαίο. Επίσης, εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί για τη συνεισφορά του νέου θεσμού στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρώντας ότι ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, δεν θα επιφέρει καμία αλλαγή στην καθημερινή πρακτική τους και εξέφρασαν την αβεβαιότητα ότι οι εκπρόσωποι του νέου θεσμού δεν μπορούν να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες στη διαδικασία συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορούν να καταγράψουν επιμορφωτικές ανάγκες, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν ανάλογα προγράμματα για εκπαιδευτικούς. Τέλος, θεωρούν ότι η μείωση του αριθμού των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου σε σχέση με εκείνο των Σχολικών Συμβούλων, θα αυξήσει τη δυσκολία διαχείρισης προβλημάτων, τα οποία ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου.

Ο θεσμός του Συμβούλου Εκπαίδευσης και του Επόπτη ποιότητας

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης με το πιο πρόσφατο νομοσχέδιο αντικαθίσταται από αυτόν του Συμβούλου Εκπαίδευσης, που θα αναφέρεται σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, και ταυτόχρονα δημιουργείται ο θεσμός του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας (ένας ανά Περιφερειακή Διεύθυνση) και του Επόπτη Ποιότητας (διαμοιρασμένοι σε επίπεδο Διεύθυνσης). Στόχος του υπουργείου Παιδείας είναι η ίδρυση θέσεων στελεχών με αμιγώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, ο εξορθολογισμός της διαδικασίας επιλογής στελεχών, και η ουσιαστική συμβολή των στελεχών αυτών τόσο στην επιμόρφωση όσο και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που θα καταστήσουν τις νέες Δομές Εκπαίδευσης κρίσιμο πυλώνα για την αποτελεσματική παιδαγωγική υποστήριξη του αυτόνομου σχολείου.

Ειδικότερα, έργο του Συμβούλου Εκπαίδευσης είναι:

- η υποστήριξη για την κάλυψη των καθημερινών διδακτικών και εκπαιδευτικών αναγκών,
- η παρακολούθηση διδασκαλιών και η παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών,
- η παρακολούθηση και υποστήριξη της λειτουργίας των σχολικών εργαστηρίων και βιβλιοθηκών,
- η υποστήριξη της αξιοποίησης του υλικού και του εξοπλισμού τους
- η ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την εν γένει ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και
- η παρακολούθηση και υποστήριξη της λειτουργίας των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, τους διευθυντές και προϊσταμένους τους και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων για κάθε θέμα που αφορά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης υποστηρίζονται στο έργο τους από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (esos,2022).

Οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης και οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης διατηρούν την επιστημονική ευθύνη των σχολικών μονάδων για τα θέματα του κλάδου τους που αντιστοιχεί στη θέση Συμβούλου που καταλαμβάνουν. Κατ' εξαίρεση δύναται, με αιτιολογημένη απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, να απαλλάσσονται οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης από την επιστημονική ευθύνη σχολικών μονάδων, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες λειτουργίας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (esos,2022).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, από την ανάλυση της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό, ότι ο ρόλος του επόπτη στην εκπαίδευση είναι πολύπλευρος και η καθοδήγησή του είναι ιδιαιτέρως σημαντική και εξαιρετικά απαραίτητη προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί μια δύναμη για αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να στηρίξει επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιτρέποντας την υιοθέτηση νέας κουλτούρας. Πάρα ταύτα, στο ζήτημα της παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, η ελληνική Πολιτεία δεν έχει κατορθώσει να διατηρήσει, όπως αποδεικνύεται κατά την ιστορία, μια σταθερή εκπαιδευτική πολιτική στη διαδικασία επιλογής των προσώπων που στελέχωσαν τους βασικούς εποπτικούς και καθοδηγητικούς θεσμούς της ελληνικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, η εποπτεία και ο ρόλος του επόπτη έχει συνδεθεί άρρηκτα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οπότε και προκαλεί έντονες αντιδράσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών και δεν μπορεί να ευδοκιμήσει.

Ως εκ τούτου, η ελληνική Πολιτεία χρειάζεται να διαμορφώσει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο, ώστε η εποπτεία της εκπαίδευσης να στοχεύει στην ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης, εγκαταλείποντας τον συγκεντρωτικό της χαρακτήρα με τον αυστηρό έλεγχο και την αφόρητη πίεση προς τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οφείλει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, απαλλαγμένη από τα κατάλοιπα του επιθεωρητισμού που έχει ταλανίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andreou, A. & Papakonstantinou, G. (1994*). Exousia kai Organosi-dioikisi tou ekpaideftikou systimatos.* Athina : Nea Synora-A.A. Livani.

Vergidis D. K. (2015). I epimorfosi ton ekpaideftikon stin Ellada os diastasi tis ekpaideftikis politikis. *Epistimi kai Koinonia: Epitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias,* 29, 97–126. https://doi.org/10.12681/sas.871

Giokarinis, K. (2000). *O Scholikos Symvoulos: Epopteia kai Axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon*. Athina. Grigoris

Gkiosi, S. (2022). I Epopteia stin Ekpaidefsi. Yliko epimorfosis tou Programmatos tis EEPEK: Sygchrones prosengiseis sto plegma scheseon mesa stin ekpaideftiki enotita. Epopteia stin Ekpaidefsi (Supervising). (sel.1-8). Thessaloniki.

Dimitropoulos, E. (1984). O thesmos tou Scholikou Symvoulou. *Nea Paideia*, 29, 97-107.

Esos. (2022). Ta kathikonta ton 800 Symvoulon Ekpaidefsi. Anaktithike apo https://www.esos.gr/arthra/77818/ta-kathikonta-ton-800-symvoylon_ekpaideysis Prosvasi stis 26/05/2022

Evangelopoulos, S. (1998*). Elliniki Ekpaidefsi. Tomos V΄. 20os Aionas*. Athina. Ellinika Grammata.

Fruiht, M. V. & Wray-Lake L. (2013). The Role of Mentor Type and Timing in Predicting Educational Attainment. Empirical Research, *J Youth Adolescence* (42), 1459–1472

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review B,* 1*,* 99-106. David Publishing

Hobson, J. A. (2002). Student Teachers' Perceptions of School based Mentoring in Initial Teacher Training (ITT*). Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 10 (1), 5 - 20.

Kostika, I. (2004*). I epimorfosi ton ekpaideftikon: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi.* Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership.* Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Tzikas, D. & Fasfalis, N. (2009). I epopteia kai i dioikisi tis protovathmias ekpaidefsis stin Ellada. Mikro istoriko tou thesmou ton epitheoriton. *Roptro,* 25, 22-27.

Ο ρόλος των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ελληνική πραγματικότητα.

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

Περίληψη

Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επιφέρει θετικές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και βελτίωση τόσο των πρακτικών διδασκαλίας όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η σχετική βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πολλές περιπτώσεις βελτίωσης σχολείων μέσω της συνεργατικής μάθησης και της συνακόλουθης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στον ελληνικό χώρο, παρά τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι πρακτικές αυτές δεν εφαρμόζονται συστηματικά στις σχολικές μονάδες και, όπου και όταν εφαρμόζονται, η εφαρμογή τους γίνεται στο πλαίσιο μιας επιφανειακής συνεργατικής κουλτούρας. Η στήριξη, συνεπώς, της κουλτούρας συνεργασίας και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης - με πρώτο στάδιο την συστηματική εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών-- πρέπει να αποτελέσει μέλημα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτική πολιτική.

The role of collaborative practices in teachers´ professional development and in improving students' learning outcomes. The greek reality.

Giannopoulou Maria, Secondary Teacher, M.A

Abstract

The implementation of collaborative practices by teachers is the basis on which a professional learning community can be built. It brings about positive changes in the school culture and improvement of both the teaching practices and the learning outcomes of the students. The relevant literature has to present many cases of school improvement through collaborative learning and the professional development that it brings. In Greece, despite the positive view of teachers on the contribution of collaborative practices in school improvement and professional development, these practices are not systematically applied in schools and, where and when they are applied, they are implemented in the context of a superficial collaborative culture. Supporting, therefore, the culture of cooperation and the transformation of the school into a professional learning community - with the first stage being the systematic implementation of collaborative practices - should be a concern of national education policy.

Key-Words: collaborative practices, professional development, learning outcomes, education policy.

Εισαγωγή

Η αντίληψη για τα σχολεία ως οργανισμούς στους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν απομονωμένοι στις τάξεις τους, μαθαίνουν για τη διδασκαλία μόνο μέσα από τη διδακτική πράξη και είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την εκμάθηση των μαθητών τους (Hodkinson and Hodkinson, 2004) έχει σαφώς αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες. Η σχετική βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πολλές περιπτώσεις βελτίωσης σχολείων μέσω της συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης που αυτή επιφέρει. Συγκρίνοντας διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλές επιδόσεις των μαθητών, η έκθεση McKinsey (2010) τονίζει ότι σε αυτά, πέρα από το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω συνεργατικών πρακτικών αποτελεί προτεραιότητα. Χαρακτηρίζει μάλιστα τον τομέα αυτόν ως πρωταρχικό τομέα παρέμβασης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τελικό σκοπό να επηρεαστούν θετικά η διδακτική πρακτική και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών .

Συνεργατικές πρακτικές - Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Η γνήσια συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι απλά η αμοιβαία υποστήριξη και η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και ιδεών. Είναι μια συνεργασία που δεν «ασχολείται κυρίως με τα άμεσα, βραχυπρόθεσμα, πρακτικά ζητήματα, εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης» (Day,1999:184), αλλά συνθέτει όλες τις φωνές της εκπαιδευτικής κοινότητας, διαμοιράζει την κοινή ευθύνη για τη συγκρότηση μιας ισχυρής συλλογικής μαθησιακής κουλτούρας (Sharratt L.,2016: 34, Hargreaves A. & O'Connor M., 2018:12 όπως αναφ. στην Τηλιγάδα, 2017), προϋποθέτει την εκούσια συμμετοχή και εμπεριέχει τις αρχές της ισότητας, του κοινού σκοπού και της κοινής υπευθυνότητας (Friend & Cook 1990:72, Hargreaves & Fullan,1992:345, Bovbjerg, 2006:247).

Οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ευνοϊκή πλατφόρμα για την πραγματοποίηση πρακτικών συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία (περιεχόμενο προγράμματος σπουδών, παιδαγωγική, διδασκαλία, αξιολόγηση, μάθηση μαθητών), με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι πρακτικές διδασκαλίας τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. των μαθητών. Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία οι Stoll και Kools (2017) διακρίνουν επτά στοιχεία, στα οποία επικεντρώνεται η συλλογική προσπάθεια ενός σχολείου που αποτελεί επαγγελματική κοινότητα μάθησης:

1.ανάπτυξη και ανταλλαγή ενός οράματος με επίκεντρο τη μάθηση όλων των μαθητών .

2. δημιουργία και υποστήριξη ευκαιριών συνεχούς μάθησης για όλο το προσωπικό ·

3. προώθηση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού ·

4. καθιέρωση μιας κουλτούρας έρευνας, καινοτομίας και εξερεύνησης ·

5. ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης ·

6. μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον

7. μοντελοποίηση και ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία.

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συμβάλλουν σε θετικές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα (Marzano et al., 2005; Wells, 2008 όπως αναφ. στους Hairon & Tan, 2015) με αποτέλεσμα τη δυνατότητα βελτίωσης της ικανότητας του σχολείου να εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Boyer, 1995; Fullan, 1997, ό.π.).

Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρει ο Fullan (1995, σ. 265) «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που αποκτά ο εκπαιδευτικός από την εμπειρία του σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές». Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται εξελικτικά καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους και ολοκληρώνεται με την αφυπηρέτησή τους, ενώ αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Garet et al., 2001, όπως αναφ. στστους Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018), στην ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/ιών (Ball & Cohen, 1999; Joyce & Showers, 2002; Bredeson, 2002, ό.π) και στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Smith, 2003, ό.π).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η «επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να συμβεί και μέσα σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως μέσα σε συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων ή μέσα από την παρατήρηση του έργου συναδέλφων (Reimers, 2003:69-70, Mizell, 2010:5, Hamilton,2013:43, όπως αναφ. στην Τηλιγάδα, 2017) Έτσι, θα μπορούσαμε να συναντήσουμε συνεργατικές πρακτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω α) ενδοσχολικής επιμόρφωσης β) καθοδήγησης (mentoring - coaching) εκπαιδευτικών και «κριτικές φιλίες», γ) «παρατήρηση διδασκαλίας», «αξιολόγησης ομοτέχνων» δ) Δικτυωμένες κοινότητες μάθησης - συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και ε) «έρευνας δράσης» και «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» (Τηλιγάδα, 2017)

Από τα μέσα της δεκαετίας του ΄80 και μετά, η συνεργασία των εκπαιδευτικών προωθείται σε πολλά σχολεία ως μέσο: α) καταπολέμησης της επαγγελματικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών, β) βελτίωσης της πρακτικής τους και της μάθησης των μαθητών γ) οικοδόμησης ενός κοινού οράματος για τη σχολική εκπαίδευση και δ) προώθησης της

συλλογικής δράσης γύρω από τη μεταρρύθμιση του σχολείου (Achinstein, 2002, Barth, 1990, Smith & Scott, 1990, Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Hargreaves, 1994, όπως αναφ. στην Μπαλάση, 2014). Περαιτέρω, η βελτίωση σε αυτά τα σχολεία συνδέεται και με την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή των πεποιθήσεων και προσδοκιών βάσει των οποίων λειτουργούν τα σχολεία. Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι αυτή η «συνεργατική κουλτούρα ή κοινότητα», όπως την ονομάζουν οι Waldron και McLeskey, οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, σε επαγγελματική ικανοποίηση, βελτίωση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της για όλους τους μαθητές καθώς και σε διαχρονική διατήρηση αυτών των αλλαγών (Ευφραιμίδου, 2014).

Τη συμβολή της συνεργατικής κουλτούρας και των ποικίλων συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη στερέωση μιας επαγγελματικής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης, φαίνεται να επιβεβαιώνουν ολοένα και περισσότερο πρόσφατες έρευνες (Τηλιγάδα, 2017). Σε σχετική έρευνα στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε έρευνα που αφορούσε τα ιδιωτικά σχολεία αναγνωρίζουν πως η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό: α) στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, β) στην αύξηση της αποδοτικότητας των ιδίων αλλά και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ τους και γ) στη μείωση του φόρτου εργασίας (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία και αφορούσε μια σειρά παρεμβάσεων στα σχολεία στο πλαίσιο της αντίληψής τους ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι παρεμβάσεις που σχετίζονταν με τις επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης και τη συνεργατική εργασία και μάθηση ήταν αυτές που αναφέρονταν πιο συχνά. (Stoll and Kools, 2017). Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα των ερευνών είναι ότι όσο πιο συστηματικά ήταν ενσωματωμένη η παρέμβαση στην οργάνωση και στην κουλτούρα ενός σχολείου, τόσο πιο βιώσιμη ήταν (Stoll and Kools, 2017).

Αντλώντας στοιχεία από τις περιπτώσεις της Σιγκαπούρης και της Σαγκάης, οι Hairon & Tan σε έρευνά τους για τις βασικές προσεγγίσεις και πρακτικές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης επιβεβαιώνουν τις τέσσερις προϋποθέσεις αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης που υποστηρίζουν οι Darling-Hammond et al. (2009). Αυτές οι προτάσεις τονίζουν την ανάγκη 1) να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντατική, συνεχής και συνδεδεμένη με τις καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών 2) να εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και την αντιμετώπιση συγκεκριμένου περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος 3) να ευθυγραμμίζεται με τις προτεραιότητες και τους στόχους βελτίωσης του σχολείου και 4) να ενισχύει τις ισχυρές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hairon & Tan, 2015).

Συμπερασματικά, η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών όλων των επιπέδων (Schmitt, 2004, όπως αναφ. στη Μπαλάση, 2020). Η συμβολή της συνεργατικής κουλτούρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική και μπορεί να καθιερωθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να παίζουν ενεργά ρόλο στην επένδυσή τους με νέες γνώσεις μέσω της έρευνας και της ανταλλαγής γνώσεων (Kincheloe, 2012 όπως αναφ. στους Chua et al.,2020). Οι ανανεωμένες, ωστόσο, στρατηγικές διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να διατηρηθούν μόνο εάν οι συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζονται με συνεχή και συστηματικό τρόπο και όχι σποραδικά (Chauraya & Brodie, 2017, όπως αναφ. στους Chua et al., 2020).

Συνεργατικές πρακτικές και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Όπως αναφέρθηκε, οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί μια Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. Η βιβλιογραφία για τις Ε.Κ.Μ επισημαίνει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ αυτών και των επιτευγμάτων των μαθητών (Bolam et al., 2005; Hord & Sommers, 2008; Vescio et al., 2007 όπως αναφ. στους Hairon & Tan, 2015). Το υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συλλογικές παιδαγωγικές αποφάσεις που προσδίδουν αξία στη μάθηση των μαθητών (Thompson, Gregg & Niska, 2004). Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο θετικός αντίκτυπος στην επίδοση των μαθητών προκύπτει από τη θετική επίδρασή των Ε.Κ.Μ στην επαγγελματική μάθηση, στην απόδοση και στο ηθικό των εκπαιδευτικών (Bolam et al., 2005). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη που προσφέρουν οι Ε.Κ.Μ, η οποία εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες για να διδάξουν συγκεκριμένα είδη εκπαιδευτικού περιεχομένου, έχει ισχυρά θετικά αποτελέσματα στη διδακτική πρακτική (Wenglinsky, 2000; Blank, De las Alas & Smith, 2007; Darling-Hammond & Richardson, 2009, όπ. αναφ. σε Hairon & Tan, 2015), ενώ οι αλλαγές που επιφέρουν οι Ε.Κ.Μ στη σχολική κουλτούρα βελτιώνουν συνολικά την ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Fullan, 1997).

Οι Ε.Κ.Μ. δημιουργούν δηλαδή ευνοϊκές προϋποθέσεις για την υλοποίηση πρακτικών συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτό στη συνέχεια μεταφράζεται σε βελτιώσεις στις πρακτικές διδασκαλίας και τέλος σε βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ελληνική πραγματικότητα

Στον ελληνικό χώρο παρά τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των συνεργατικών πρακτικών στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι πρακτικές αυτές δεν εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές μονάδες και, όπου και όταν εφαρμόζονται, η εφαρμογή τους γίνεται στο πλαίσιο μιας επιφανειακής συνεργατικής κουλτούρας (Δημακοπούλου,2015, Αδαμοπούλου, 2019). Οι

εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά αυτές δεν προέρχονται από το σχολείο τους στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικοί ως προς τη βοήθεια που προφέρουν στους μαθητές τους (Μπαλάση, 2014). Σε σχολεία ωστόσο δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό κατά ουσιαστικό τρόπο «κουλτούρα συνεργασίας» με έμφαση στην ανάπτυξη ενδοσχολικών συνεργατικών πρακτικών. Παρουσιάζεται όμως, με τη μορφή κουλτούρας «διαμερισμού» (ομαδοποίηση ανά κατηγορίες εκπαιδευτικών), ενώ συχνά η συνεργασία τους λαμβάνει τα χαρακτηριστικά της «τεχνητής συναδελφικότητας» και συγκεκριμένες πρακτικές βρίσκονται σε πρώιμη φάση ή αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό. (Τηλιγάδα, 2017)

Συμπεράσματα

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών εκτός από ζητούμενο στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί και αναγκαιότητα που προωθείται από τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, την ταχύτατη διάδοση των συμπερασμάτων που απορρέουν από την εκπαιδευτική έρευνα αλλά και την τάση αυτονόμησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης περιέχει μια πλούσια δυναμική μάθησης και μπορεί να οικοδομήσει μια επαγγελματική ταυτότητα για τον εκπαιδευτικό, που ενδυναμώνεται από τη συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση της κοινότητας.(Little,1990, στο Meirink,2010:164, Hargreaves,1994:195).

Διαπιστώσαμε, ωστόσο, ότι στην Ελλάδα οι συνεργατικές πρακτικές, παρά το οφέλη τους για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές μονάδες. Η στήριξη, συνεπώς, της κουλτούρας συνεργασίας και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης - με πρώτο στάδιο την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών-- πρέπει να αποτελέσει μέλημα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσο πιο συστηματικά, εξάλλου, είναι ενσωματωμένη μια παρέμβαση στην οργάνωση και στην κουλτούρα ενός σχολείου, τόσο πιο βιώσιμη είναι (Stoll and Kools, 2017). Απαιτείται συνεπώς η εξασφάλιση οργανωτικών δομών που υποστηρίζουν τη σταθερή εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στις σχολικές μονάδες, η καλλιέργεια των αναγκαίων «επαγγελματικών δεξιοτήτων" και η εμπέδωση της κατάλληλης κουλτούρας που θα επιτρέψει να λειτουργήσουν τα σχολεία ως γνήσιες κοινότητες μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adamopoulou, A. (2019). *Synergatikes praktikes kai epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon sto scholeio os organismo kai koinotita mathisis*. Diplomatiki ergasia. EKPA

Balasi Ai., (2020). *Ta Dimotika Scholeia os Epangelmatikes Koinotites Mathisis kai i Epangelmatiki Anaptyxi ton Ekpaideftikon* (Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Dytikis Makedonias

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005*). Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report No. 637. UK: Department for Education and Skills.

Bovbjerg, K. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006 244-253

Chua, W. C. (2020). *Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysia Chinese School*. SAGE Publications

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning. London, Philadelphia*: Falmer Press.

Dimakopoulou, A. (2015). *To scholeio os organismos pou mathainei: I periptosi ton Protypon - Peiramatikon Scholeion Defterovathmias Ekpaidefsis tou N. Attikis* (Diplomatiki Ergasia). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Filosofiki Scholi. PMS Theoria Praxi kai Axiologisi tis Ekpaidefsis.

Effraimidou, S. (2014). *Synergasia kai epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon eidikis kai genikis agogis mesa se diadiktyakes epangelmatikes koinotites mathisis*. Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Thessalia

Friend, M. and Cook, L. 1990. Collaboration as a predictor of success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1): 69–86

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, and M. Huberman, (Eds.), *Professional development in Education: New paradigms and practices* (pp. 253- 267). New York: Teachers College Press

Fullan, M. (1997). Broadening the concept of teacher leadership. In S. Caldwell (Ed.), *Professional development in learning-centered schools* (pp. 34-48). Oxford, OH: National Staff Development Council

Hairon, S., & Tan, C. (2015). Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai. In Myint, S.K. (Ed.), *Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices* (PP. 407-424). Singapore: Springer.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992*). Understanding Teacher Development*, London: Cassel.

Hodkinson, H. and Hodkinson, P., 2004. Rethinking the concept of communities of practice in relation to school teachers' workplace learning. *International journal of training and development*, 8 (1), 21–31. doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00193

Meirink, J, et al., (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education*, 40:2, 161-181.

McKinsey & Co. (2010*). How the world's most improved school systems keep getting better*. Http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf.

Stoll, L. and Kools, M., 2017. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of professional capital and community*, 2 (1), 2–17. doi:10.1108/JPCC-09-2016-0022

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). *Professional learning communities, leadership, and student learning*. Research in Middle Level Education Online, 28(1), 1-15.

Tiligada, E. (2017). *H Epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon mesa apo synergatikes morfes mathisis: Periptoseis idiotikon scholeion Attikis*. Diplomatiki ergasia. P.M.S., Tmima FPPs, Panepistimio Athinon

Pasias, G. & Papachristos, K. (2017) «H 'afto-axiologisi tis scholikis monadas'. To'symvan' enos thesmou (2010-2014)», sta praktika tou A΄ EpistimonikouSynedriou tis E.E.E.A., *Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpaideftikon:Sygchrones Taseis, Dilimmata kai Prooptikes*, Athina, ss. 236- 256.

Spyriadou, K., & Koutouzis, M. (2018). I Epangelmatiki Anaptyxi ton Ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis en Kairo Oikonomikis Krisis. Sto S. Kioulanis, A. Paschalidou, A. Panagiotidou, & A. Georgiadou (Epim.), *Praktika 2ou Diethnous Synedriou Viomatikis Mathisis: «Sygchrones Taseis kai Prokliseis sta Sygchrona Perivallonta Mathisis»* (sel. 442-450). Drama, 27-29 Apriliou 2018.

Σχολική ηγεσία

Τριανταφυλλιά Μαγειρούδη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η σχολική ηγεσία και η σχολική κουλτούρα διερευνώνται ως αλληλένδετοι παράμετροι των σημερινών σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι ιδιαιτέρως σημαντικός, καθώς ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να διακρίνεται για την παιδαγωγική του αντίληψη και για τις διοικητικές του δεξιότητες. Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας για τη διαμόρφωση μίας αποτελεσματικής κουλτούρας, που να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες σχολικές μονάδες. Βάσει των εξαγόμενων συμπερασμάτων, θεωρείται ότι η ηγεσία των σύγχρονων σχολείων οφείλει να στοχεύει στην αναμόρφωση των μονάδων, διευκολύνοντας τη μετάβαση των σχολείων από γραφειοκρατικές οργανώσεις σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως και να αντιλαμβάνεται ότι τα σχολεία χρειάζεται να λειτουργούν μέσα σε ένα θετικό κλίμα εξαιτίας του ιδιαίτερου και απαιτητικού χαρακτήρα τους, στοχεύοντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για τον συντονισμό και τον έλεγχο της πορείας των δραστηριοτήτων τους και για την ανάδειξη μίας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας και ενός σαφούς συστήματος αξιών, υποστηρίζοντας παράλληλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προς την ίδια κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία είναι μία βασική συνιστώσα της γενικής επιτυχίας και αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας (Greenberg & Baron, 2013). Γενικά, οι ερευνητικές μελέτες απασχολούνται με τη διερεύνηση των αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας, που θα συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Pashiardis & Johansson, 2016). Το σύνολο των ερευνών έχουν αναδείξει ένα εύρος τύπων σχολικής ηγεσίας, οι οποίες διακρίνονται στη γραφειοκρατική, τη διοικητική, τη διαπροσωπική, την κατανεμημένη, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, την ηθική, την καθοδηγητική κ.ά. Βασικό πρόσωπο της σχολικής ηγεσίας είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, που μπορεί να τον καταστήσουν ως ικανό παράγοντα της ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, ακόμα και ως πρότυπο μίμησης. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα που θέτει, την ορθή διαχείριση του χρόνου, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας και τη λήψη ορθών και αποτελεσματικών αποφάσεων (Bush, 2010).

Επίσης, η σχολική κουλτούρα απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα εξετάζοντας και επιχειρώντας να προσδιορίσει τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που συμβάλλουν

στη συγκρότηση της. Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας φαίνεται να οδηγεί προς την προώθηση ενός θετικού κλίματος μέσα στις σχολικές μονάδες, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και των μαθητών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς είναι πρωτεύων φορέας της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο σχολικός ηγέτης λειτουργεί ως παρακινητής για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαμορφώνει και ανανεώνει το όραμα της σχολικής μονάδας, θέτει τα θεμέλια για την επιτυχή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών, καθώς και έχει τη δυνατότητα να επιλύει τις κρίσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Godfrey, 2016).

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς ανοικτούς προς την κοινότητα και την κοινωνία, με αποτέλεσμα να απαιτούν την ύπαρξη ηγετικών στελεχών, που μπορούν να δραστηριοποιούνται προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους αναλόγως του σκοπού και του οράματος των σχολικών τους μονάδων, των περιστάσεων και των ανθρώπων. Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να δρουν κατά μετασχηματιστικό τρόπο, διαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα βάσει του οράματος και υιοθετώντας ένα πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό στιλ ηγετικής συμπεριφοράς. Η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της ηγεσίας στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των σύγχρονων σχολείων οδηγεί στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης αποτελεσματικών ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι ικανοί σχολικοί ηγέτες που εξασφαλίζουν θετικά αποτελέσματα στο σύνολο του σχολικού οργανισμού που διοικούν, καθώς και η επισκόπηση της συσχέτισης των μορφών σχολικής ηγεσίας με τις παραμέτρους της σχολικής κουλτούρας. Η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης χρησιμοποιείται για την εκπόνηση της εργασίας, η οποία περιλαμβάνει την αναζήτηση, την καταγραφή, την ταξινόμηση και την κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και της σύνδεσής της με τη σχολική κουλτούρα. Η εργασία διαρθρώνεται σε τρία διακριτά κεφάλαια, τα οποία πραγματεύονται αφενός την έννοια της σχολικής ηγεσίας και των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη και αφετέρου την έννοια της σχολικής κουλτούρας και τους παράγοντες διαμόρφωσής της, επικεντρώνοντας στη σύνδεση μεταξύ του τρόπου άσκησης της σχολική ηγεσίας με την ανάπτυξη της κουλτούρας.

Σχολική ηγεσία

Προσδιορισμός της έννοιας της σχολικής ηγεσίας

Οι θεωρητικοί και οι ερευνητικοί στοχασμοί για την ηγεσία στην εκπαίδευση ακολουθούν τις ευρύτερες τάσεις που εμφανίζονται πάνω στον όρο της ηγεσίας βάσει των αρχών της διοικητικής επιστήμης. Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση μπορεί να προσδιοριστεί βάσει συγκεκριμένων λειτουργιών και πρακτικών. Στο πεδίο της εκπαίδευσης εντοπίζεται συχνά η αναγκαιότητα για τον έλεγχο της εγκυρότητας, την επιμελημένη

προσαρμογή των διοικητικών αρχών, την εισαγωγή καλών πρακτικών και την ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων. Σε εννοιολογικό επίπεδο, η ηγεσία αποτελεί διαδικασία εκ προθέσεως επιρροής σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο μεμονωμένων ατόμων ή ομάδας ατόμων από ένα συγκεκριμένο άτομο ή ομάδα ατόμων, προκειμένου να αναπτυχθούν δραστηριότητες και να δομηθούν σχέσεις εντός του οργανισμού που εμπλέκονται τα άτομα αυτά (Bush, 2008). Στις σχολικές μονάδες, η ηγεσία είναι διαδικασία ανεξάρτητη από τη δυναμική της κυριαρχίας και ασκείται στοχεύοντας στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπιμοτήτων. Γενικά, ο εκπαιδευτικός χώρος απαιτεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, σύμφωνα με τον οποίο οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών (σχολικές μονάδες) έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν, να καθοδηγούν και να διευκολύνουν την ομαλότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκαλία και μάθηση). Η σχολική ηγεσία συγκροτείται στις ακόλουθες λειτουργίες και στρατηγικές που λαμβάνουν τον ρόλο της αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης: α) ορισμός της αποστολής της σχολικής μονάδας, β) διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, γ) ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, δ) παροχή προτύπων συμπεριφοράς, ε) παρακολούθηση των διαδικασιών και στ) ανταλλαγή απόψεων (Hallinger & Murphy, 1985· Southworth, 2002). Άλλοι ερευνητές διατυπώνουν ότι οι διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας αφορούν: α) απόφαση στόχων και προσδοκιών, β) εξασφάλιση πόρων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, γ) σχεδιασμός, συντονισμός και αξιολόγηση προγράμματος, δ) προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και ενίσχυση των διδακτικών προσεγγίσεων, ε) διασφάλιση εύρυθμου και υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου, στ)ισχυροποίηση των εκπαιδευτικών συνδέσεων, ζ) ενίσχυση εποικοδομητικής συνεργασίας και η) επιλογή και ανάπτυξη σημαντικών μέσων και εργαλείων (Robinson et al., 2009).

Σχολική κουλτούρα

Οριοθέτηση και παράγοντες σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα έχει κυρίως σχέση με τους ανθρώπους που εμπλέκονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Η σχολική κουλτούρα εκφράζει καταρχήν τον χαρακτήρα και την εικόνα των μελών της σχολικής μονάδας, αντιπροσωπεύει τις κοινές αντιλήψεις και αξίες των εμπλεκόμενων μελών και αποτελεί το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Μπαμπάλης, 2011). Η κουλτούρα ταυτίζεται με τον τρόπο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και ευρύτερης κοινότητας, με τους δεσμούς που δημιουργούνται μεταξύ τους, με τους τιθέμενους στόχους, όπως και με τον τρόπο που εργάζονται για την εκπλήρωση των στόχων. Η σχολική κουλτούρα αφορά στα θέματα (κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα και παραδοχές) που αποδέχεται το σύνολο των μελών της κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, ηγεσία) και λειτουργεί ως μέσο ισχυροποίησης των δεσμών μεταξύ τους, ενώ ο χαρακτήρας της σχολικής κουλτούρας σε μια μονάδα την διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες. Συνολικά, το ευρύ κλίμα του σχολείου αντανακλάται στην κουλτούρα του και επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο την αποτελεσματικότητα του (Babalis & Tsoli, 2017· Fischer, 2006).

Γενικά, η σχολική κουλτούρα συγκροτείται βάσει των στάσεων, των απόψεων, των αξιών και των συμπεριφορών που επιδεικνύονται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε συνδυασμό με συγκεκριμένες εξωτερικές και εσωτερικές παραμέτρους του σχολείου. Η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας αποτελεί τον πυρήνα της και έχει σχέση με τις σχέσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων, το αίσθημα της ικανοποίησης και της υπερηφάνειας από την κατάκτηση των κοινών στόχων. Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας αφορά στα θέματα των υλικοτεχνικών υποδομών (σχολικές αίθουσες, εξοπλισμός) και σε ζητήματα αισθητικής και καθαριότητας. Τελικά, η αντίληψη που αναπτύσσει μια σχολική μονάδα για τον εαυτό της διαμορφώνει την κουλτούρα της και τα γνωρίσματα που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες (Everard & Morris, 1999). Η διαρκής εναλλαγή των προσώπων που εντοπίζονται μέσα στη σχολική μονάδα επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα, με αποτέλεσμα τη μεταβολή ή/ και τροποποίηση της ανάλογα με τις κοινωνικές αντιλήψεις των μελών της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η κουλτούρα φανερώνεται από την αρχική εντύπωση που δημιουργεί η σχολική μονάδα στους άλλους, καθώς παρουσιάζεται η συνολική εικόνα των κτιριακών υποδομών και οι ποικίλες δημιουργίες των μαθητών, φαίνεται η έκφραση των προσώπων των μαθητών και του προσωπικού, γίνονται αντιληπτοί οι αυθόρμητοι διάλογοι μεταξύ των μελών στους κοινόχρηστους χώρους, αλλά και αναδεικνύεται η διάθεση της σχολικής μονάδας για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την τοπική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Turan & Bektas, 2013). Αναμφισβήτητα, η διαχείριση των ανθρώπων στις σχολικές μονάδες έχει άμεση σχέση με την κουλτούρα τους, καθώς αυτή επηρεάζει ή/ και καθορίζει αφενός τη συμπεριφορά και αφετέρου τις επιδόσεις όσων εμπλέκονται και την βιώνουν. Οι μεταβλητές που προσδίδουν θετικά χαρακτηριστικά και ενισχύουν την καλή εικόνα ενός σχολείου είναι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί που νοιάζονται για τους μαθητές, ο αλληλοσεβασμός μεταξύ όλων, το αίσθημα της υπερηφάνειας έπειτα των επιτυχιών του σχολείου, η αίσθηση της κοινότητας, καθώς και η επιθυμία και οι προσδοκίες για περαιτέρω βελτίωση και συνολική ανάπτυξη της μονάδας (Greenberg & Baron, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναπτύσσουν τα δικά τους ξεχωριστά χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα πρόσωπα που συμμετέχουν και εργάζονται μέσα σε αυτούς. Το κλίμα των σχολικών μονάδων ποικίλλει ανά περίπτωση, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ευχάριστο και δημιουργικό, απογοητευτικό και απωθητικό, στατικό ή δυναμικό, αδιάφορο ή αισιόδοξο και υποστηρικτικό. Τα χαρακτηριστικά επομένως, τα οποία ορίζουν μία σχολική μονάδα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γενικής ατμόσφαιρας που επικρατεί στο σχολείο. Η κουλτούρα που συγκροτείται, σχετίζεται αφενός με τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας και επιδρά αφετέρου στις στάσεις, στα συναισθήματα, στην παραγωγικότητα, στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, στους στόχους, όπως και στην απόδοση των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου (Μπαμπάλης, 2011).

Η γενική σχολική κουλτούρα μιας μονάδας αναπτύσσεται στη βάση των σχέσεων μεταξύ των ακόλουθων πολιτισμικών στοιχείων του σχολείου: επαγγελματικές αξίες, έμφαση στη μάθηση, συναδελφικότητα, συνεργασία, από κοινού σχεδιασμός, μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, το σχολείο αντανακλά την προστιθέμενη αξία που φέρει ως κοινωνικός και εκπαιδευτικός θεσμός εφαρμόζοντας το προσωπικό και η ηγεσία τις παιδαγωγικές αρχές στο επάγγελμά τους. Το σχολείο εφαρμόζει το μαθησιακό του πρόγραμμα λειτουργώντας καταρχήν μία κοινότητα μάθησης. Επίσης, η σχολική μονάδα έχει την πρόθεση και περιλαμβάνει προτάσεις για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλληλεπιδρούν σε τυπικό επίπεδο όσον αφορά στη λειτουργία του σχολείου. Από κοινού, η ηγεσία και το προσωπικό κατανοούν τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής τους μονάδας, με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν τα προγράμματα και την αξιολόγηση με γνώμονα την κοινή στοχοθεσία. Ακόμα, η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει τον ρόλο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του προγράμματος του σχολείου (Cavanagh & Dellar, 1997). Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας έγκειται στα ακόλουθα στοιχεία που συνιστούν και παράγοντες της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του σχολείου: μορφή του ηγετικού ρόλου, μονιμότητα εκπαιδευτικού προσωπικού, οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού, δομή του διδακτικού χρόνου, σχολικές επιτυχίες, συμμετοχή των γονέων, συναδελφικές σχέσεις εκπαιδευτικών, συνεργατικό κλίμα, αίσθηση της κοινότητας, σαφήνεια στόχων και κοινές προσδοκίες (Ghamrawi, 2011).

Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης και σχολική κουλτούρα

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης ασκεί μία συλλογική εξουσία καθοδηγώντας τα υπόλοιπα μέλη, εμπνέοντας και συντονίζοντας το έργο τους, με γνώμονα το καλό της σχολικής μονάδας. Η ηγεσία, επομένως είναι απολύτως συνυφασμένη με τη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, αναλαμβάνοντας διαφορετικό ρόλο και λειτουργία σε κάθε στάδιο της εξέλιξης. Προκειμένου να είναι επιτυχής η διαχείριση του δυναμικού και των πόρων των σχολικών μονάδων από την πλευρά του σχολικού ηγέτη, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα (κουλτούρα) του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας (Jensen, 2016). Ο ηγετικός ρόλος αποτελεί βασικό συντελεστή της αποτελεσματικότητας του σχολείου, καθώς οι ηγέτες ενεργούν προκειμένου να δημιουργηθούν μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας το όραμα και οι στόχοι του σχολείου, να οριστούν οι προτεραιότητες, να αποφασιστεί το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής των αποφάσεων και να αξιολογηθεί η πρόοδος των ενεργειών μέσω της σχετικής ανατροφοδότησης (Carpenter, 2014).

Η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση της γενικότερης αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού οράματος και

τη διευκρίνιση των στόχων και των τρόπων επίτευξης τους, όπως και την ύπαρξη ανάλογων εμπειριών (Reezigt & Creemers, 2005). Το αίτημα για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής κουλτούρας, ανεξάρτητα από το ηγετικό

στιλ, μπορεί να βρει εφαρμογή στην περίπτωση που οι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν την ικανότητα και την προδιάθεση να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, κινητοποιώντας τους να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργάζονται. Ο αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να καλλιεργεί τον ανοικτό χαρακτήρα, την ευελιξία, την αξιοπιστία, την εμπιστοσύνη, την αισιόδοξη στάση και τον ενθουσιασμό των μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κουλτούρα του κάθε σχολείου.

Συμπεράσματα

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος και η έννοια αυτή χρησιμοποιείται για την περιγραφή και την αναφορά στην ατμόσφαιρα ή στο κλίμα που κυριαρχεί στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (σχολική κουλτούρα). Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει αφενός τις συγκινησιακές, συναισθηματικές και σχεσιακές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος και αφετέρου την οργάνωση και διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης (Babalis & Tsoli, 2017· Fischer, 2006). Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στους παράγοντες της ηγεσίας, της συνεργασίας, των μαθητικών επιδόσεων και των ευκαιριών καινοτομίας για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η τρέχουσα έμφαση στις σύγχρονες αλλαγές των σχολικών μονάδων, οι προσπάθειες που συντελούνται προς την κατεύθυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως και η ανάγκη άσκησης επιτυχών εκπαιδευτικών πολιτικών από τους σχολικούς ηγέτες απαιτούν από τους ίδιους την βαθύτερη κατανόηση του τρόπου δράσης τους μέσα στις σχολικές μονάδες. Συνοψίζοντας τα στοιχεία της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης, μπορεί να υποστηριχτεί ότι το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα θετικό περιβάλλον όπου κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καλλιέργεια κλίματος συναδελφικότητας, υποστήριξης και συνεργασίας. Βασική επιδίωξη της σχολικής ηγεσίας είναι η επίτευξη υψηλών αποδόσεων παράλληλα με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ενεργητική συμμετοχή των μελών των σχολικών μονάδων και την αξιοποίηση των ιδεών και των δεξιοτήτων τους. Η έμφαση στη συμμετοχή καταδεικνύει τον χαρακτήρα της ομαδικής προσέγγισης που λαμβάνει το ηγετικό στιλ, με τον διευθυντή να διακρίνεται ως ο συντονιστής της ομάδας της σχολικής κοινότητας, του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

Babalis, Th. (2011). *I zoi sti scholiki taxi*. Athina: Diadrasi.

Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 34(5)*, 553-571.

Carpenter, D. (2014). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management, 29 (5)*, 682-694.

Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997). Towards a model of school culture. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.

Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto D.K. Mavroskoufis (Epim.), *Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), Odigos Epimorfosis. Diapoliti-smiki Ekpaidefsi kai Agogi* (213-230). Thessaloniki: YP.E.P.Th.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi* (mtfr. D. Ki-kizas). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Fischer, L. (2006). *Koinoniologia tou scholeiou*. Athina: Metaichmio.

Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better- A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership, 39(3)*, 333-348.

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership, 44(2)*, 301-321.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Organosiaki Psychologia kai Symperifora* (Epim.- mtfr. A. Antoniou). Athina: Gutenberg.

Hallinger, P. & Murphy,I. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfleld (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Heck, R. (2015). Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education 1(1)*, 58-67.

Jensen, R. (2016). School leadership development: What we know and how we know it. *Acta Didactica Norge,10 (4)*.

Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

Reezigt, J. G., & Creemers, P.M.B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16(4)*, 407-424.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία

Τσολακίδης Γ. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, Διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως έναυσμα της τις παιδαγωγικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την προσωπικής τους θεώρηση-θεωρία για τη διδασκαλία. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί με διαφορετική διδακτική προϋπηρεσία και ακαδημαϊκή κατάρτιση οι οποίοι-ες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήματα που αναφέρονταν σε θέσεις αντιπροσωπευτικές κυρίαρχων σχολών της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης επιλέγοντας τη δήλωση που τους-τις εκπροσώπευε. Με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, που συγκεντρώθηκαν, η εκπαιδευτική φιλοσοφία που επικράτησε ήταν του προοδευτισμού με τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις του υπαρξισμού και του ουσιοκρατισμού να ακολουθούν. Η έρευνα υιοθετεί την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική φιλοσοφία, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ενός ατόμου και ιδιαίτερα κάποιου που υπηρετεί ως εκπαιδευτικός αποτελεί καίριο συστατικό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο Petress (2003) επισημαίνει ότι η αδυναμία ένας-μια εκπαιδευτικός να αρθρώσει ή να ορίσει μια φιλοσοφία μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και έλλειψη εστίασης για το εκπαιδευτικό του-της έργο. Με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούμε ένα χάρτη για να σχεδιάσουμε ένα ταξίδι, ένας-μια εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία για να σχεδιάσει το ταξίδι που υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών-τριών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «*Ένας-Μια εκπαιδευτικός χωρίς φιλοσοφία κινδυνεύει να χαθεί, να περιπλανηθεί χωρίς εστίαση και να μην είναι σίγουρος-η για το ποιοι στόχοι επιδιώκονται*» (Petress, 2003, σ. 128). Μάλιστα θεωρεί όπως η πυξίδα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για πλοήγηση, μια εκπαιδευτική φιλοσοφία αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για έναν-μια εκπαιδευτικό.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- Θεωρητικό υπόβαθρο

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία που ακολουθεί-ασπάζεται ο-η κάθε εκπαιδευτικός είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσωπική του-της θεώρηση-θεωρία για την εκπαίδευση και την διδασκαλία. Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα θεωρητικής γνώσης και εμπειρίας που αρχίζει να διαμορφώνεται στα μαθητικά χρόνια, μορφοποιείται από τη φοιτητική μαθητεία και αποκρυσταλλώνεται με την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα (Βούλγαρης και Ματσαγγούρας, 2004). Η έννοια της

προσωπικής θεωρίας απαντάται βιβλιογραφικά ποικίλως όπως «λανθάνουσα θεωρία», «προσωπική, πρακτική γνώση»), «υποκειμενική θεωρία», «θεωρία ή απόψεις εκπαιδευτικών» (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η σπουδαιότητα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται καθώς αυτό το θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, διότι διαμορφώθηκε, χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματικοποίησης, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους. Επιπρόσθετα, παρόλο που οι απόψεις των εκπαιδευτικών, περικλείουν αντιφατικά κι αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία (Billig et al, 1988), χωρίς να είναι ξεκάθαρες και προκαθορισμένες (Thompson, 1986· Siegel, 1987), επηρεάζουν δραστικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την επιστημονική γνώση σε εκπαιδευτικά θέματα (Ματσαγγούρας 2001) τα οποία μετουσιώνονται και λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1999) η προσωπική θεωρία περιλαμβάνει γενικές παραδοχές που έχουν προκύψει από κυρίαρχες φιλοσοφικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Πολυχρονόπουλος (1992) αναφέρει ότι ιστορικά εμφανίστηκαν: α) ο ιδεαλισμός ο οποίος εκφράζει την επιστροφή στις αιώνιες αλήθειες και την πνευματική ολοκλήρωση του ατόμου β) ο ρεαλισμός, συντηρητική πολιτική θέση που προβάλλει τη διαιώνιση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης και τη συμμόρφωση με το status quo γ) ο πραγματισμός που σκοπεύει στη σταδιακή βελτίωση της κοινωνίας μέσω μεταρρυθμίσεων δ) ο υπαρξισμός στοχεύει στην ανακάλυψη του εαυτού με σκοπό την αυτοπραγμάτωση υποστηρίζοντας ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει το μαθητή στην αυτογνωσία και ε) Ο ανασυγκροτισμός (αναδομισμός) που αντιστοιχεί στην ανανέωση και υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται όργανο για ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνία.

Με αφετηρία τις τρεις πρώτες από τις παραπάνω φιλοσοφικές τάσεις προέκυψε και μία αντίστοιχη εκπαιδευτική φιλοσοφία. Από τον ιδεαλισμό προέκυψε η συντηρητική φιλοσοφία του Περενιαλισμού (Perenialism), από το ρεαλισμό το επίσης συντηρητικό ρεύμα του Ουσιαστικισμού (Essentialism) και από τον πραγματισμό ο Προοδευτισμός (Progressivism).

Σύμφωνα με τα Schools of Educational Philosophy, ο Περενιαλισμός εκτιμά τη γνώση που υπερβαίνει τον χρόνο. Αποτελεί μια θεματοκεντρική (αντικειμένου) φιλοσοφία με τους-τις εκπαιδευτικούς να κατέχουν κυρίαρχη θέση. Ο στόχος ενός παιδαγωγού που ακολουθεί αυτή τη εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι να διδάξει στους μαθητές να σκέφτονται ορθολογικά και να αναπτύσσουν μυαλά που μπορούν να σκέφτονται κριτικά μέσα σε ένα στενά οργανωμένο και καλά πειθαρχημένο περιβάλλον, το οποίο αναπτύσσει στους μαθητές τη δια βίου αναζήτηση της αλήθειας. Οι υποστηρικτές αυτής της φιλοσοφίας πιστεύουν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί την επιτομή μιας προετοιμασμένης προσπάθειας που θα καθοδηγήσει τις ιδέες και τις διαδικασίες σκέψης των μαθητών-τριών στην κατανόηση και την εκτίμηση των σπουδαίων αξεπέραστων

χρονικά έργων γραμμένων από τους καλύτερους στοχαστές της ιστορίας. Δίνουν σημασία στη γνώση του περιεχομένου και την ανάπτυξη των συλλογιστικών δεξιοτήτων.

Ο ουσιοκρατισμός είναι επίσης μια θεματοκεντρική (αντικειμένου) φιλοσοφία για τη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων και την εκπαίδευση του νου. Οι ουσιοκρατιστές παιδαγωγοί εστίαση στη μετάδοση μιας σειράς σταδιακά δύσκολων αντικειμένων-θεμάτων και την προώθηση των μαθητών στο επόμενο επίπεδο. Τα θέματα επικεντρώνονται στο ιστορικό πλαίσιο του υλικού κόσμου και του πολιτισμού και κινούνται διαδοχικά για να δώσουν μια σταθερή κατανόηση της σημερινής ημέρας. Οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν γνώσεις κυρίως με τη διεξαγωγή διαλέξεων, κατά τις οποίες οι μαθητές-τριες αναμένεται να κρατούν σημειώσεις. Στους-τις μαθητές-τριες παρέχονται φύλλα εργασίας ή πρακτικές εργασίες, ακολουθούμενα από αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που καλύπτεται κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Όταν οι αξιολογήσεις τους δείχνουν επαρκή ικανότητα, προωθούνται στο επόμενο επίπεδο το οποίο περιέχει υλικό μεγαλύτερης δυσκολίας (Schools of Educational Philosophy)

Οι προοδευτικοί όπως αναφέρεται στα Schools of Educational Philosophy, πιστεύουν ότι η ατομικότητα, η πρόοδος και η αλλαγή είναι θεμελιώδεις για την εκπαίδευση κάποιου. Με την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα σε ό,τι θεωρούν πιο σχετικό με τη ζωή τους, οι προοδευτικοί επικεντρώνουν τα προγράμματα σπουδών τους στις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Η εκπαίδευση σύμφωνα με αυτούς πρέπει να επικεντρώνεται σε ολόκληρο τον μαθητή, παρά στο αντικείμενο ή τον-την εκπαιδευτικό. Δίνουν έμφαση στην ομαδική δραστηριότητα και στην ομαδική επίλυση προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές-τριες να μαθαίνουν μέσω συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Είναι μια αντιεξουσιαστική, πειραματική και οραματική φιλοσοφία που στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τονίζει ότι οι μαθητές-τριες πρέπει να δοκιμάσουν τις ιδέες με ενεργό πειραματισμό. Η μάθηση έχει τις ρίζες της στα ερωτήματα των μαθητών που προκύπτουν μέσα από την εμπειρία του κόσμου. Ο προοδευτισμός αναπτύχθηκε από την παιδαγωγική θεωρία του John Dewey, βασιζόμενος στον Πραγματισμό.

Στην παρούσα εργασία που βασίζεται στο ερωτηματολόγιο της Jersin (1972) εκτός των τριων προαναφερθέντων εκπαιδευτικών φιλοσοφιών συγκαταλέγεται κι ο Υπαρξισμός (Existentialism)

Ο υπαρξισμός απέκτησε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, σε μια εποχή που οι άνθρωποι έψαχναν προς τα μέσα και δεν ήταν πρόθυμοι να δεχτούν την ταξινόμηση των θεσμών της μαζικής κοινωνίας. *«Για τους υπαρξιστές, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει στους-στις μαθητές-τριες τη συνείδηση ότι είναι ελεύθερα άτομα υπεύθυνα για τη δημιουργία του εαυτού και των σκοπών τους»* (Gutek, 92). Οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τους-τις μαθητές-τριες σε διάφορα μονοπάτια προς επιλογή, αλλά οι ίδιοι-ες πρέπει να βρουν τις απαντήσεις από μέσα, όχι αυστηρά από εξωτερικές πηγές. Η κύρια εστίαση είναι η ελευθερία. Επιπρόσθετα, *«η ανθρώπινη προσωπικότητα, υποκειμενική και ατομική, είναι το μόνο σωστό θεμέλιο για την*

εκπαίδευση. Οι στόχοι της εκπαίδευσης πρέπει να εκφράζονται με όρους συνειδητοποίησης, αποδοχής, προσωπικής ευθύνης, τελικής δέσμευσης και επιβεβαίωσης» (Howick, 111). Ο υπαρξιστής εκπαιδευτής ως εμπνευστής πρέπει να διδάσκει τα θεμελιώδη και να προωθεί την αποδοχή της ελευθερίας συμμετοχής σε ατομικές δραστηριότητες. Ο-Η μαθητής-τρια επιλέγει κι αποφασίζει τι και πόσα θα μάθουν. Εάν πετύχει, ο μαθητής θα είναι μια ανεξάρτητη προσωπικότητα στην κοινωνία σε αντίθεση με έναν-μια οπαδό ή μιμητή-τρια των εκπαιδευτικών.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία

Μέθοδος-Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση η οποία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της Jersin, P. (1972) το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον ερευνητή. Περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με την ουσία, το στόχο, το περιβάλλον και τη συμβολή της εκπαίδευσης στις ανθρώπινες ανάγκες, το μέλημα και την ατμόσφαιρα του σχολείου, το πώς πρέπει να γίνεται η κατάλληλη μάθηση, τι πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π), ποια πρέπει να είναι η προτιμώμενη μέθοδος διδασκαλίας καθώς και ζητήματα που εστιάζονται στη φύση του-της μαθητή-τριας και του ρόλου του-της εκπαιδευτικού.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω του εργαλείου της Google Forms, το οποίο στάλθηκε στους συμμετέχοντες, στο οποίο οι συμμετέχοντες-ουσες επέλεγαν την δήλωση με την οποία αντικατοπτρίζεται καλύτερα η σκέψη τους. Σε κάθε ερώτηση υπήρχαν τέσσερις διαφορετικές δηλώσεις οι οποίες συνδέονται με τέσσερις διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες (υπαρξισμός, περενιαλισμός, ουσιαστικισμός, προοδευτισμός). Με τη συμπλήρωση και υποβολή του ερωτηματολογίου ο ερευνητής ομαδοποίησε τις δηλώσεις ανά εκπαιδευτικό κι ανάλογα με την πλειοψηφία των δηλώσεων του-της, τον-την κατέταξε σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Το δείγμα αποτελούνταν από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς: πέντε άνδρες (33,3%) και δέκα γυναίκες (66,7%) εκ των οποίων τέσσερις φιλόλογοι (26,7%), δυο φυσικοί (13,3%),δυο οικονομολόγοι (13,3%) και από ένα γυμναστή, ένα χημικό, μια πληροφορικό, μία μαθηματικό μία καθηγήτρια αγγλικών και μία γαλλικών (από 6,7% η κάθε ειδικότητα). Οι δεκατρείς από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (86,7%) εργαζόταν σε λύκεια και οι υπόλοιποι τρεις (13,3%) σε Γυμνάσιο. Δέκα δηλώνουν απόφοιτοι ΑΕΙ (66,7%) τέσσερις ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών 26,7% κι ένας διδακτορικό 6,7%. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 στους 15) ανήκει στο ηλικιακό γκρουπ 41-50 ετών (60%) κι οι υπόλοιποι στο ηλικιακό γκρουπ 51-60 (40%). Τέλος, αναφορικά με τη συνολική προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση δώδεκα δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία από 16-30 χρόνια, δύο από 6-15 κι ένας πάνω από 30 χρόνια

Αποτελέσματα

Στο ερωτηματολόγιο πέρα των δημογραφικών- ατομικών στοιχείων, υπήρχαν ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές, συγκεκριμένα τέσσερις απαντήσεις- επιλογές που η καθεμία αντιπροσώπευε μια διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Η κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία του-της κάθε εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε από την πλειοψηφία των επιλογών τους ανάλογα με τις επιλογές τους.

Αναλυτικότερα η εκπαιδευτική φιλοσοφία που επικράτησε ήταν του προοδευτισμού (6 στους 15), με τον υπαρξισμό και τον ουσιοκρατισμό να ακολουθούν με 5 και 4 επιλογές αντίστοιχα.

Ενδιαφέρον επίσης προκαλούν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση που αναδεικνύουν τις αντιλήψεις τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Έτσι στα 11 ερωτήματα του ερωτηματολογίου σε 4 από αυτά αναδύθηκε η ουσιοκρατική εκπαιδευτική φιλοσοφία, σε άλλα 4 η προοδευτική και στα υπόλοιπα η εκπαιδευτική φιλοσοφία του υπαρξισμού.

Αναλυτικότερα:

στο ερώτημα για το ποια είναι η ουσία της εκπαίδευσης οκτώ εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάπτυξη που εντάσσεται στον ουσιοκρατισμό, έξι τις γνώσεις και τις δεξιότητες (προοδευτική φιλοσοφία) κι μια εκπαιδευτικός τη λογική και τη διαίσθηση που ανήκει στο περενιαλισμό.

στο ερώτημα για το ποια είναι η φύση του μαθητή-τριας έντεκα εκπαιδευτικοί συντάσσονται με το ότι είναι ένα μοναδικό, ελεύθερο και υπεύθυνο πλάσμα με νόηση και συναίσθημα (υπαρξιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία) κι οι υπόλοιποι τέσσερις με το είναι ένας οργανισμός που βιώνει (προοδευτισμός)

στο ερώτημα για το πως πρέπει η εκπαίδευση να συμβάλλει στις ανθρώπινες ανάγκες οκτώ εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι καθώς οι ανάγκες του ανθρώπου ποικίλλουν, η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ατομικών διαφορών των μαθητών-τριων (προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία), τέσσερις με την αντιμετώπιση από πλευράς των μαθητών-τριων πολυετών προβλημάτων της ζωής (υπαρξισμός)

στο ερώτημα για το ποιο πρέπει να είναι το περιβάλλον της εκπαίδευσης επτά εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαθέτει ένα περιβάλλον όπου ο-η μαθητής-τρια προσαρμόζεται στον πραγματικό υλικό και κοινωνικό κόσμο (υπαρξισμός), τέσσερις ότι πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ελεύθερης, δημιουργικής ατομικότητας κι όχι προσαρμογή στην ομαδική σκέψη ούτε στους δημόσιους κανόνες (ουσιοκρατισμός)

στο ερώτημα για το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος της εκπαίδευσης επτά εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πρέπει να παρέχει ένα πλαίσιο γνώσης για τον-την μαθητή-τρια μέσω

του οποίου νέες αλήθειες μπορούν να συγκεντρωθούν και να αφομοιωθούν (υπαρξισμός), τέσσερις συντάσσονται με την προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία στην οποία επικρατεί η ανάπτυξη μέσω της ανασυγκρότησης της εμπειρίας, τρεις με την ανάπτυξη της μοναδικότητας των μεμονωμένων μαθητών-τριών (ουσιοκρατισμός) και ένας με την ύπαρξη απόλυτης, καθολικής και αμετάβλητης αλήθειας που ανήκει στο περενιαλισμό.

στο ερώτημα για το ποιο πρέπει να είναι το μέλημα του σχολείου έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν (υπαρξισμός), τέσσερις ότι πρέπει να παρέχει συνολική εκπαίδευση στο παιδί επικεντρωμένη σε όλες τις ανάγκες και συμφέροντα του (περενιαλισμός), τέσσερις ακολουθούν υπαρξιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία με το σχολείο να βοηθά κάθε μαθητήτρια προς την αυτοπραγμάτωση, κι ένας ότι το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύει το παιδί για την απόκτηση απαραίτητων βασικών γνώσεων για την κατανόηση του πραγματικού κόσμου

στο ερώτημα για το ποια πρέπει να είναι η ατμόσφαιρα του σχολείου επτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να παρέχει ομαδική σκέψη σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα που προάγει τη συνεργασία και όχι ανταγωνισμό (προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία), πέντε διατυπώνουν ότι πρέπει να υπάρχει μια ατμόσφαιρα αυθεντικής ελευθερίας, όπου ο-η μαθητής-τρια μπορεί να βρει τη δική του-της αλήθεια και την τελική εκπλήρωση μέσω της μη συμμορφούμενης λήψης επιλογών (υπαρξισμός) κι οι υπόλοιποι τρεις τάσσονται με το να διατηρεί μια ατμόσφαιρα ψυχικής πειθαρχίας ενσωματώνοντας όμως καινοτόμες τεχνικές (ουσιοκρατισμός)

στο ερώτημα για το πώς πρέπει να γίνεται η κατάλληλη μάθηση οκτώ εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται ότι προκύπτει με την ελεύθερη συμμετοχή του μαθητή-τριας στην επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων ενώ ζυγίζει τις προσωπικές του-της ευθύνες και τις πιθανές συνέπειες των πράξεών του-της (υπαρξισμός), πέντε ασπαζόμενοι την προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία θεωρούν ότι η κατάλληλη μάθηση πραγματοποιείται μέσω της εμπειρίας των έργων επίλυσης προβλημάτων με τα οποία το παιδί οδηγείται να αντιμετωπίζει πρακτικά ζητήματα μέσω θεωρητικών αρχών, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κατάλληλη μάθηση προκύπτει όταν σκληρή προσπάθεια έχει επεκταθεί έτσι ώστε να απορροφηθεί και να κυριαρχήσει η προβλεπόμενο ύλη του μαθήματος (ουσιοκρατισμός) και τέλος ένας άλλος υποστηρίζει την περενιαλιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία η κατάλληλη μάθηση υλοποιείται μέσω ορισμένων βασικών αναγνωσμάτων καθώς εξοικειώνει τους-τις μαθητές-τριες με την εμπέδωση θεωρητικών αρχών που θα εφαρμόσουν αργότερα στη ζωή τους

στο ερώτημα για το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του-της εκπαιδευτικού εννιά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να παρουσιάζει αρχές και αξίες και τους λόγους ύπαρξης τους, ενθαρρύνοντας τους-τις μαθητές-τριες να εξετάσουν και να επιλέξουν μόνοι-ες τους την αποδοχή τους ή όχι (υπαρξισμός), τέσσερις αντιλαμβάνονται τον-την εκπαιδευτικό ως υπεύθυνη αρχή και μεσολαβητή μεταξύ του κόσμου των ενηλίκων και του

κόσμου του παιδιού ώστε μπορούν να κατανοήσουν μόνοι-ες τους τη φύση και τις απαιτήσεις της ενηλικίωσης (ουσιοκρατισμός) και άλλοι δυο οι οποίοι εκφράζουν την προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία με τον-την εκπαιδευτικό καθοδηγητή και σύμβουλο των μαθητών-τριων, αφού τα ίδια τα ενδιαφέροντα των παιδιών πρέπει να καθορίζουν τι θα μάθουν, όχι η αυθεντία ούτε το αντικείμενο των σχολικών βιβλίων

στο ερώτημα για τι πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π) οκτώ εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι πρέπει να επικεντρώνεται στη διδασκαλία των μαθητών πώς να διαχειρίζονται την αλλαγή μέσω δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων στις κοινωνικές σπουδές, στις εμπειρικές επιστήμες και στην επαγγελματική τεχνολογία (προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία), έξι στο εστιάζεται σε πνευματικό αντικείμενο και να περιλαμβάνει αγγλικά, γλώσσες, ιστορία, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, καλές τέχνες, καθώς και φιλοσοφία (περενιαλισμός) κι ένας σ'αυτό που έχει επιβιώσει στη δοκιμασία του χρόνου και συνδυάζει τα σύμβολα και ιδέες της λογοτεχνίας, της ιστορίας και των μαθηματικών με τις επιστήμες του φυσικού κόσμου (ουσιοκρατισμός)

τέλος στο ερώτημα για το ποια πρέπει να είναι η προτιμώμενη μέθοδος διδασκαλίας οκτώ εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μέθοδο project με την οποία οι μαθητές-τριες μπορούν να καθοδηγηθούν μέσω εμπειριών στην επίλυση προβλημάτων (προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία), τέσσερις είναι υποστηρικτές του σωκρατικού διάλογου (υπαρξισμός), δυο επιλέγουν τις διαλέξεις, αναγνώσεις και συζητήσεις για την εκπαίδευση της διάνοιας (περενιαλισμός) κι ένας τις επιδείξεις για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων (ουσιοκρατισμός).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η ανάλυση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που φέρουν οι εκπαιδευτικοί μέσω των προσωπικών τους θεωριών το οποίο αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα που περικλείει πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πως οι πράξεις τους καθοδηγούνται από μια θεωρία ή αν το γνωρίζουν δεν αποδίδουν μεγάλη αξία σε αυτήν (Ματσαγγούρας, 2006). Μάλιστα όταν αποδεχθούν πλήρως παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πάψουν να τις θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση, η προσωπική τους θεωρία μπορεί να παγιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά σε πιθανούς νεωτερισμούς. Εν αντιθέσει, η εκπαιδευτική φιλοσοφία μέσω της προσωπικής θεωρίας μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστο σύστημα-οδηγός για τον-την εκπαιδευτικό ο-η οποίος-α ελέγχει, αξιολογεί και αποδέχεται ή θέτει υπό αμφισβήτηση συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, επιλέγει νέες εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως πιο σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών παραδοχών, προχωρά στη δοκιμασία και εφαρμογή των νέων επιλογών, αξιολογεί τα αποτελέσματα των νέων δεδομένων και στη συνέχεια ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής θεωρίας καθιστώντας το περισσότερο αξιόπιστο και ευέλικτο στις νέες καταστάσεις. Επιπρόσθετα, τα πορίσματα των ερευνητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των εκπαιδευτικών μέσα από τις προσωπικές τους θεωρίες

μπορούν να αξιοποιηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη βασική εκπαίδευση ή το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων (Chong, Wong & Lang, 2005).Τέλος, η διερεύνηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών και η προσωπική θεώρηση για τη διδασκαλία αποτελούν ζητήματα μέγιστης σημασίας αφού μπορεί να δώσει στους-στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναλύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα συνειδητοποιώντας ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη εξαρτάται κι από τις προσωπικές τους επιδιώξεις, προτιμήσεις και αξίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking.* Sage Publications, Inc.

Chong, S., Wong, I. & Lang, Q. C. (2005). *Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations*. National Institute of Education. Nanyang Technological University.

Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Jersin, P.D. (1972). What is your EP? A test which identifies your educational philosophy. *The Clearing House*, 274-278

Howick, W. H. (1971). *Philosophies of Western Education*. Danville: The Interstate Printers & Publishers, Inc

Kalaitzopoulou, M. (2001). *O ekpaideftikos os stochazomenos epangelmatias*. Athina: Typothito.

Matsangouras, I. (2006). *Theoria tis Didaskalias: I Prosopiki Theoria os Plai-sio Stochastiko-kritikis Analysis*. Athina:Gutenberg.

Petress, K.C. (2003). An educational philosophy guides the pedagogical process. *College Student Journal*, 37(1), 128-134

Polychronopoulos, P. (1992). *Filosofia tis Paideias: To Ypovathro tis Ekpaidefti-kis Politikis.* Athina: Paidagogia

Schools of Educational Philosophy, *Chapter 9: What are the philosophical foundations of American Education*

Siegel, H. (1987). Rationality and ideology, *Educational Theory*, 37, 2, 153-167.

Thompson, K. (1986). *Beliefs and Ideology*. Chichester, Ellis Horwood.

Voulgaris kai Matsangouras (2004). Erotimatologio prosopikis theorias daskalon. Sto: G. Bagakis (epim.) *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi tou Ekpaideftikou.* Athina, Metaichmio.

Xochelis, P .(1999). *Paidagogiki tou Scholeiou*. Thessaloniki:Afoi Kyriakidi

Από το «*δέμας*» στην κουλτούρα του ναρκισσισμού

Παπαδημητρίου Ευανθία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Το σώμα στο παρελθόν θεωρούνταν μία οντότητα ανεξάρτητη από κάθε πολιτισμική διαδικασία. Σήμερα, εμφανίζεται ως ένα κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό αντικείμενο και διαπιστώνεται η ανάγκη προσδιορισμού του ρόλου που διαδραματίζει στη διαμόρφωση του σύγχρονου υποκειμένου. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η πορεία της θεώρησης του σώματος στο πέρασμα του χρόνου ανάλογα με τις πολιτισμικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις και να διαπιστωθεί η σύγχρονη διάστασή του. Εν τέλει, συμπεραίνεται πως η εξουσία, δεν πειθαρχεί ολοκληρωτικά το κοινωνικό σώμα, αλλά επιχειρεί να διατηρεί τους επιθυμητούς συσχετισμούς δύναμης, ενώ το σώμα, ως ενεργητικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης ενδέχεται να προσφέρει μία νέα οπτική στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λέξεις-Κλειδιά: σώμα, φύλο, έλεγχος, κοινωνικό, πολιτισμός

The way from the Homeric «*demas*» to the culture of narcissism

Papadimitriou Evanthia, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

In the past the body has been considered to be irrelevant to any cultural proceedings. Nowadays, it seems to have become a social-historic and cultural object. It is thus crucial to define the role of the body to the configuration of the modern subject. The purpose of the present study was to examine the body concept through time in terms of cultural, social and technological development and to determine its contemporary dimension. It is concluded that control is not thoroughly prevalent upon the social body. It tempts to maintain the desirable correlations of power through the use of techniques and knowledge. On the other hand, the body, as an active component of the social action, may offer a new balance to the social roles and relations.

Key-Words: body, sex, control, social, culture

Εισαγωγή

Το σώμα αποτελεί μία έννοια σύνθετη και δύσκολα καθορίσιμη. Η κατανόηση της έννοιας του σώματος αποτελεί αντικείμενο ποικίλων προσεγγίσεων, όπως ανθρωπολογικών, κοινωνικών, ιατρικών, θρησκευτικών, καλλιτεχνικών, οι οποίες οδηγούν σε πολλές ερμηνείες και αντιφατικά μοντέλα του σώματος (Ρήγα, 2008). Οι πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν και οι εκάστοτε ανάγκες διαφοροποιούν την οπτική των ερευνητών προς αυτό.

Σύμφωνα με τις φυσιοκρατικές και θετικιστικές αντιλήψεις, το σώμα θεωρούνταν μία οντότητα ανεξάρτητη από κάθε πολιτισμική διαδικασία. Σήμερα, σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, εμφανίζεται ως ένα κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό αντικείμενο. Το σώμα δηλαδή, «δεν έχει ενεργή παρουσία στον κόσμο αλλά λειτουργεί ως δείκτης ή επιφάνεια εγγραφής των κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένων διαφορών και σχέσεων εξουσίας». Το άτομο δηλαδή, γίνεται μία ασώματη προσωπικότητα ή μία ατελής μάζα βιολογικού δυναμικού που μπορεί να διαμορφωθεί, όπως προστάζουν οι κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για την αξιοποίηση των δεδομένων που υπάρχουν είναι χρήσιμο να προσανατολιστούμε προς τις διαδικασίες ανάπτυξης των λειτουργικών συζεύξεων μεταξύ του σώματος και του περιβάλλοντός μας μέσα από τις διαδικασίες αντίληψης και δράσης (Πουρκός, 2008).

Το σύγχρονο «τρομακτικό» κύμα διεπιστημονικού ενδιαφέροντος για το σώμα θεωρείται ότι σχετίζεται καταρχήν με τις πολιτισμικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες στον δυτικό πολιτισμό. Δεύτερη εξήγηση για το ενδιαφέρον αυτό θεωρείται η αποδοχή του ως πεδίο για τη διερεύνηση της κοινωνικο-ιστορικής και πολιτισμικής κατασκευής του υποκειμένου παράλληλα με το έργο της πειθαρχικής εξουσίας και τρίτη, η ανάπτυξη της φεμινιστικής σκέψης και των φεμινιστικών κινημάτων τονίζοντας τη σημασία των οικολογικών και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών ερευνών που ασχολούνται με τις διαδικασίες της ενσώματης και πλαισιοθετημένης μάθησης και γνώσης (Πουρκός, 2008).

Όσον αφορά στην πρώτη εξήγηση, το ενδιαφέρον δηλαδή για το σώμα εξαιτίας των πολιτισμικών αλλαγών κατά την ύστερη νεωτερικότητα, αξίζει να σημειωθεί ότι οφείλεται κύρια στη λογική του ύστερου καπιταλισμού, την έμφαση δηλαδή στην οικονομία και τον καταναλωτισμό (Jameson, 1999). Η ψευδαίσθηση της ελευθερίας και της άνεσης μέσω του καταναλωτισμού (Featherstone, 1983) λειτουργεί παραπλανητικά για τα άτομα, η ικανοποίηση των επιθυμιών τους μέσω της τεχνολογίας οδηγεί στην αύξηση της ανησυχίας για τη σωματική φθορά (Shilling, 1993), αλλά και οι νέες μορφές επικοινωνίας μέσω της χρήσης Η/Υ οδηγούν σε έναν φαύλο κύκλο αναζητήσεων για σταθερότητα και ασφάλεια (Lasch, 2006).

Το σώμα αποτελούσε ανέκαθεν σημαντικό ζήτημα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αυτό το οποίο έχει αλλάξει σήμερα είναι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε το σώμα, οι αναπαραστάσεις και τα νοήματα γύρω από αυτό. Στη σύγχρονη εποχή, οι συμβολικές διαστάσεις του σώματος θεωρούνται ένα πλέγμα μεταφορών των κοινωνικών σχέσεων.

Ιστορική διαδρομή της προσέγγισης του σώματος

Αρχαία Ελλάδα

Στο ελληνικό λεξιλόγιο της Ομηρικής εποχής δεν υπήρχε μία μόνο λέξη για να οριστεί η σωματική ολότητα και να αναδειχθούν όλες οι όψεις και οι διαστάσεις της σωματικής φύσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Όμηρος χρησιμοποιεί τον όρο *δέμας*, που σημαίνει

κατασκευή, ανάστημα, μπόι, για το ζωντανό σώμα, ενώ ο όρος *σώμα* αφορά πάντα σε ένα νεκρό σώμα. Όλες οι σχετικές ομηρικές λέξεις που αναφέρονται στο *δέμας*, όπως «είδος» (παρουσιαστικό) ή «φυή» (σκαρί), αναφέρονται σε γνωρίσματα του σώματος, αλλά ποτέ στο σώμα ως ολότητα. Συνεπώς, δεν υπάρχει ομηρική λέξη που να καλύπτει με σαφήνεια αυτό που εμείς σήμερα ονομάζουμε σώμα (Ρήγα, 2008).

Ο Πλάτωνας (427 π.Χ. – 348 π.Χ.), θεωρεί ότι πρέπει να ελέγχουμε το σώμα και τις επιθυμίες μας, έτσι ώστε η ψυχή να ξεφύγει από το σώμα, να μην μολύνεται. Η ψυχή είναι προορισμένη να ηγείται και το σώμα να υπακούει και να υπηρετεί (Ross, 1951). Το σώμα είναι ένα εργαλείο της ψυχής (Φαίδων, 79c-80a). Παρά τις τοποθετήσεις του αυτές, ο Πλάτωνας δεν υπήρξε ολότελα αρνητικός και απαξιωτικός για το σώμα.

Ο Αριστοτέλης (384 π.Χ. – 322 π.Χ.), παρότι μαθητής του Πλάτωνα, αρνήθηκε τον δυϊσμό που κήρυττε ο δάσκαλός του. Στην πραγματεία του Περί Ψυχής παραλληλίζει τη σχέση ψυχής και σώματος με αυτήν του κεριού με το σχήμα του, δηλαδή τη σχέση της ύλης και της μορφής. Η ψυχή και το σώμα γεννιούνται και αναπτύσσονται μαζί. Η ψυχή δεν μπορεί να ζήσει και να ενεργήσει χωρίς το σώμα αλλά ούτε και το σώμα χωρίς την ψυχή. Υποστηρίζει δηλαδή την ύπαρξη μίας αμοιβαίας σχέσης μεταξύ τους.

Είναι γεγονός, πως η αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία αποτέλεσε τη βάση της Δυτικο-Ευρωπαϊκής σκέψης. Οι Στωικοί, όπως και ο Χριστιανικός ασκητισμός επηρεάστηκαν καταλυτικά από τον δυϊσμό του Πλάτωνα. Ακόμη, έως και σήμερα ο δυϊσμός χαρακτηρίζει τη βιο-ιατρική, ενώ ο υλισμός που γεννήθηκε από τον Επικουρισμό και τον Ηδονισμό, επικρατεί μέχρι τον Μαρξ και το σύγχρονο υπαρξισμό (Synnott, 1992).

Μεσαίωνας

Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, το σώμα θεωρούνταν βιολογική οντότητα με παροδική υλική υπόσταση, το οποίο βρίσκονταν κάτω από την εξουσία και διαχείριση της θρησκείας, καθώς θεωρούνταν επικίνδυνο, αφού δεν μπορούσε να ελεγχθεί ορθολογικά (Αλεξιάς, 2003). Παρά το γεγονός ότι η κυρίαρχη πρακτική που ακολουθούνταν την περίοδο του Μεσαίωνα περιλάμβανε στοιχεία προσπάθειας εξαΰλωσης του ανθρώπινου σώματος, υπήρχε ταυτόχρονα και ένα υπόγειο αλλά ισχυρό ρεύμα σωματικότητας που εκφραζόταν από τον λαό σε κοινωνικές τελετές και δρώμενα όπως το καρναβάλι, το οποίο πιστοποιείται από τα διατάγματα του κράτους και της Εκκλησίας που αφορούσαν στην περιστολή τους (Ρηγοπούλου, 2003).

Αναγέννηση

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης που ακολούθησε, οι απόψεις και οι στάσεις για το σώμα άλλαξαν. Η αστική νοοτροπία εξαπλώθηκε, μετατρέποντας το σώμα σε ιδιωτικό, το οποίο ακολουθούσε τις επιταγές της επιθυμίας (Falk, 1994).

Σύμφωνα με τον Elias (1982), ο κοινωνικός έλεγχος είναι εμφανής στη φυσική, σωματική συμπεριφορά, με την εκλέπτυνση των τρόπων, και τον εκπολιτισμό του σώματος

με τη δημιουργία κωδίκων για τη διαχείριση του σώματος και των λειτουργιών του. Αυτή η διαδικασία εκπολιτισμού επιταχύνθηκε το 16ο αιώνα και περιλάμβανε την κοινωνικοποίηση, τον εξορθολογισμό και την εξατομίκευση, τα οποία και διευκολύνθηκαν από την τεχνική πρόοδο, που την ίδια περίοδο επιτελούνταν. Ο εξορθολογισμός του σώματος οδηγεί τελικά σε καταμερισμό του σώματος, αντί της αντίληψής του ως ολότητα, τα μέρη του οποίου είναι πειθήνια στον έλεγχο. Τα κοινωνικά αποδεκτά λοιπόν σώματα κάνουν την εμφάνισή τους από την περίοδο αυτή και σύμφωνα με τον Elias (1982), αποκρυσταλλώνονται κατά τον 18ο αιώνα όχι μόνο στους ευγενείς αλλά και στις άλλες κοινωνικές τάξεις διαμέσου των αστών παιδαγωγών, των διοικητών και της εκκλησίας.

Κύριος εκφραστής της περιόδου αυτής αναφορικά με το σώμα είναι ο Καρτέσιος, σύμφωνα με τον οποίο, το ανθρώπινο σώμα βασίζεται αποκλειστικά στις αρχές της μηχανικής και της φυσικής. Βασισμένος στις ακούσιες συμπεριφορές, διέκρινε δύο πεδία έρευνας στην ανθρώπινη συμπεριφορά: ένα που αφορά στην ψυχολογική λειτουργία του νου και ένα που αφορά στην υλική λειτουργία του σώματος. Η άποψη ότι ο νους λειτουργεί ανεξάρτητα από το σώμα έχει ονομαστεί καρτεσιανός δυϊσμός και συνεχίζει να υιοθετείται μέχρι και σήμερα (Πουρκός, 2008α). Ο δυϊσμός όμως, δεν αναφέρεται μόνο στην αντίθεση αλλά και στη συνύπαρξη των δύο αρχών. Υπάρχουν δηλαδή μέσα μας δύο αρχές, τις οποίες δεν είναι απαραίτητο να τις χωρίσουμε, εφόσον μπορούν να συνυπάρξουν, απλώς χρειάζεται να τις κατευθύνουμε. Ίσως λοιπόν άδικα να αποδόθηκε στον Καρτέσιο η δυϊστική αντίληψη του ανθρώπου, αφού ο διαχωρισμός που έκανε, είχε ως στόχο την κατανόηση των δύο αυτών αρχών.

Μέσω του δυϊσμού, ο Καρτέσιος επιχείρησε την αποδέσμευση του ατόμου από τη θρησκευτική εξουσία, αφήνοντας τη λειτουργία του σώματος στην επιστήμη (Αλεξιάς, 2003). Αναπτύχθηκε μία μορφή ιδεολογικού ελέγχου μέσω άγραφων νόμων, οι οποίοι παρακινούσαν τα άτομα να πειθαρχούν στους εαυτούς τους υποτασσόμενοι στις παρεχόμενες ιδεολογίες (Barker, 1995). Στη συντελούμενη μετάβαση από την προνεωτερικότητα στη νεωτερικότητα, άρχισε να εμφανίζεται η βιο-εξουσία, που αποτέλεσε τον νέο ρυθμιστικό μηχανισμό αυτής της μετάβασης (Foucault, 1982).

Σε αντίθεση με τον Καρτέσιο που υπερεκτίμησε τη λειτουργία της ψυχής, ο Σπινόζα απέδειξε την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου σώματος με τις ικανότητες που διαθέτει, οι οποίες επηρεάζουν και την ψυχή εφόσον, σύμφωνα με αυτόν, αναπτύσσονται παράλληλα (Ρήγα, 2008).

Διαφωτισμός

Κοινό χαρακτηριστικό των εκφραστών του Διαφωτισμού είναι η προ-κοινωνική, βιολογική, έμφυλη βάση οικοδόμησης του εαυτού και της κοινωνίας (Shilling, 1993). Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, οι ικανότητες και οι περιορισμοί των ανθρώπινων σωμάτων παράγουν κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές σχέσεις. Η βιολογική διάσταση του σώματος δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο τις ανισότητες μεταξύ ανδρών και

γυναικών, αλλά και τις ανισότητες στον πλούτο, τα νομικά δικαιώματα και την πολιτική δύναμη (Nettleton, 2002). Διαμορφώθηκε λοιπόν, κατά την περίοδο αυτή, η άποψη πως οι ατομικές σωματικές ικανότητες συνδέονται με τον τρόπο ζωής και την κοινωνική θέση των ανθρώπων (Shilling, 1993).

Ο αιώνας του διαφωτισμού χαρακτηρίζεται, επίσης, από τον εμπειρισμό. Σύμφωνα με τον Ρουσσώ, όλες οι γνώσεις μας προέρχονται από τις εμπειρίες μας χάρη των αισθήσεών μας. Ο έλεγχος της κοινωνίας πραγματοποιείται μέσα από τη «δουλειά» που γίνεται στο σώμα και το σύνολο των σωμάτων αποτελεί το κοινωνικό σώμα (Ρήγα, 2008).

19ος αιώνας

Η ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης κατά το 19ο αιώνα ενίσχυσε τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, εις βάρος πάντα των γυναικών, όσον αφορά στην εργασία, τη σεξουαλικότητα και τον ελεύθερο χρόνο. Οι φιλόσοφοι του 19ου αιώνα δεν ενδιαφέρονται πλέον για τον άνθρωπο ως ψυχή και σώμα, αλλά ως συνάφεια ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό, ως ένα ομοιογενές σύνολο.

Ο άνθρωπος, για τον Μαιν ντε Μπιράν, είναι προϊόν του σώματος και της ψυχής και όταν ενεργεί με την κίνηση του σώματός του, είναι ένα άτομο που συνυπάρχει με ένα σώμα που σκέφτεται και κινείται. Η ταυτότητα του ανθρώπου αποκτάται ενεργώντας, γνωρίζοντας, αντιλαμβάνοντας το σώμα του (Ρήγα, 2008).

Ο Γερμανός φιλόσοφος Χέγκελ, επηρεασμένος από την κοινωνική και πνευματική πραγματικότητα της εποχής του, τοποθέτησε το σώμα μέσα στην κοινωνία. Πρόκειται για μια εικόνα, η οποία διαπλάθεται από την ιστορία, τις κοινωνίες και τις ιδεολογίες. Στο σώμα αντανακλάται ο πολιτισμός. Σε κάθε εποχή υπάρχει το ιδανικό σώμα, το οποίο προσφέρεται στο βλέμμα του άλλου, αλλά δεν είναι ποτέ το αληθινό σώμα. Είναι ένα κοινωνικό παιχνίδι, το οποίο χρησιμοποιείται στον πολιτικό και θρησκευτικό τομέα (Ρήγα, 2008).

20ος αιώνας

Κατά τον 20ο αιώνα το σώμα θεωρείται πλέον ότι συνδέεται άμεσα με την κοινωνία, μεταφέροντας στην επιφάνειά του, δηλαδή την εμφάνισή του, τα πολιτισμικά στοιχεία και την παράδοση της κάθε ιστορικής κοινωνίας. Με την ανάπτυξη της κοινωνικής ανθρωπολογίας, το σώμα γίνεται αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών επιστημών και αποκτά πλέον και κοινωνική διάσταση, εκτός από τη βιολογική. Στη συνέχεια, με την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας του σώματος αναδείχτηκε η συμβολική διάσταση του σώματος. Οι άνθρωποι αποκτούν κοινωνικά ανδρικά ή γυναικεία χαρακτηριστικά, παρότι βιολογικά γεννιούνται άνδρες ή γυναίκες (Gaines & Herzog, 1990). Θεωρείται συνεπώς, ότι η πρόσληψη του σώματος είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας της κοινωνίας (Αλεξιάς, 2008).

Ο Μωρίς Μερλώ Ποντύ επικεντρώνει τη σκέψη του στον άνθρωπο σε σχέση με τη φύση και τη συνείδηση. Δουλεύει πάνω στην προσωπική σωματικότητα και τη σωματική εμπειρία. Όρισε τις έννοιες «το δικό μου σώμα» και το «σχήμα του σώματος», το οποίο είναι η αναπαράσταση που προέρχεται από τα βιώματα των διαφορετικών οργάνων μας (Ρήγα, 2008).

Σύμφωνα με τον Σαρτρ, με το σώμα επιδεικνυόμαστε και επιβεβαιωνόμαστε μπροστά στους άλλους. Το βλέμμα των άλλων, ακόμη και εάν ενοχλεί, θεωρείται απαραίτητο για να συνθέσει την ιδέα για το σώμα μας (Ρήγα, 2008). Στο βιβλίο του «Το Είναι και το Μηδέν», ο Σαρτρ αναλύει τρεις διαστάσεις του σώματος. Αρχικά, μελετά τι αντιπροσωπεύει το σώμα «για μένα», ακολούθως πραγματεύεται «το σώμα για τον άλλον», το οποίο μέσα από αυτήν τη διαδρομή αποτυπώνει την τρίτη διάσταση του σώματος (Sartre, 1943).

Ο Goffman θεωρεί ότι το σώμα παίζει σημαντικό ρόλο στην παρουσίαση και κοινωνική αναγνώριση του ατόμου (Goffman, 1959), καθώς και στην επίτευξη στόχων και την κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Τσίγκρα, 2008).

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Foucault, το σώμα είναι το αποτέλεσμα του εξουσιαστικού λόγου, ένα κοινωνικά κατασκευασμένο προϊόν, το οποίο ελέγχεται από διάφορους μηχανισμούς (όπως την οικογένεια, το σχολείο κ.λπ.) και ομοιομορφοποιείται, καθώς ασκείται πάνω του βιο-πολιτική και κοινωνική επιτήρηση (Πουρκός, 2008α). Στα πρώιμα έργα του, δίνει έμφαση στην κοινωνική πειθάρχηση των σωμάτων, ενώ στα μεταγενέστερα αντιμετωπίζει τη τη σχέση τους με την εξουσία ως μία σχέση ελεύθερων και ενεργών υποκειμένων (McNay, 1992).

Ο Bourdieu ασχολήθηκε με τη θέση του σώματος στην αναπαραγωγή ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το σώμα αποτελεί μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε ατόμου, την επιφάνεια στην οποία καταγράφονται και παρουσιάζονται οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις (Bourdieu, 2009).

Τέλος, ο Elias, αμφισβήτησε τον απόλυτο βιολογικό προσδιορισμό του σώματος, ανέδειξε τη σχέση του με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και εισήγαγε την έννοια του «εκπολιτισμού του σώματος» (Elias, 1982).

Φεμινιστικά κινήματα

Τα φεμινιστικά κινήματα χρησιμοποίησαν το σώμα ως αφόρμηση για να ασκήσουν κριτική στην ανδρική κυριαρχία και να διαμαρτυρηθούν για τις πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας. Μέσα από τη μελέτη του σώματος έφεραν στην επιφάνεια ένα μεγάλο αριθμό ζητημάτων που αφορούσαν στις διαφορές των φύλων (Stanworth, 1987; Edwards, 1993).

Τη δεκαετία του ’60, κατά το πρώτο φεμινιστικό κύμα, αμφισβητήθηκε η πολιτική αθωότητα του φύλου (Bordo, 1993). Κατά το δεύτερο φεμινιστικό κύμα δόθηκε έμφαση στον έλεγχο και την κυριαρχία των ανδρών πάνω στο γυναικείο σώμα, αλλά και τη χειραγώγησή του σύμφωνα με τις επιταγές της αισθητικής. Κατά το τρίτο και τελευταίο φεμινιστικό κύμα, διερευνώνται οι ιστορικές και πολιτικές λειτουργίες που κατασκευάζουν το υποκείμενο (Butler, 2011).

Φαινομενολογική θεωρία

Σύμφωνα με τη φαινομενολογική θεωρία το σώμα αλληλεπιδρά με την κοινωνία διαμορφώνοντάς την, ενώ μέσα από αυτήν τη διαδικασία διαμορφώνεται και τροποποιείται διαρκώς και το ίδιο (Frank, 1991). Σύμφωνα με τον Shilling, το σώμα είναι ένα «σχέδιο προς ολοκλήρωση», το οποίο αποκτά την τελική μορφή του μέσα από τη συμμετοχή του στην κοινωνία. Τα άτομα θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν το σώμα τους, γεγονός το οποίο δίνει ικανοποίηση. Ο έλεγχος όμως αυτός περιορίζεται εξαιτίας της φθαρτότητας του σώματος αλλά και της αποτυχίας συχνά των τεχνικών που εφαρμόζονται και της τεχνολογίας. Το σώμα τελικά, στην προκειμένη θεώρηση, αποτελεί ένα μίγμα βιολογικών, κοινωνικών, τεχνολογικών και υποκειμενικών στοιχείων (Shilling,1993).

Βιολογικό και Κοινωνικό Φύλο

Η εισαγωγή της έννοιας του βιολογικού/κοινωνικού φύλου από την Rubin (1975) ήταν καθοριστική ως προς τη θεωρία του μηχανισμού δημιουργίας των φύλων. Η εκμάθηση δηλαδή των κοινωνικών κανόνων καθορίζει το κοινωνικό φύλο, την απόκτηση δηλαδή των χαρακτηριστικών του κάθε βιολογικού φύλου (sex). Το «βιολογικό φύλο», που αποτελεί την υποτιθέμενη βάση της φύσης, δέχεται τις ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις, δομώντας το «κοινωνικό φύλο». Σύμφωνα με τις φεμινίστριες, με αυτόν τον τρόπο καταλύεται η εδραίωση της ανδρικής κυριαρχίας, η οποία βασιζόταν στη θεμελίωση της φύσης του φύλου. Η σχέση σώματος και φύλου τελικά, θεωρείται ασταθής και εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες λόγου και εξουσίας. Το έμφυλο υποκείμενο αποτελεί το προϊόν ενός πειθαρχικού καθεστώτος, το οποίο εγκαθιδρύεται κοινωνικά (Αθανασίου, 2007).

Εξουσία και πειθάρχηση του σώματος

Η εξουσία ασκείται στα άτομα χωρίς να γίνει αντιληπτή σε αυτά, καθώς εσωτερικεύουν τους προωθούμενους κώδικες χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι τους επιβάλλονται. Τέτοιοι κώδικες αφορούν και στη διαμόρφωση του σώματος, τις κινήσεις του, ακόμη και τις πρακτικές που αφορούν στον καλλωπισμό του. Και ενώ για τους άντρες αρκούν συνήθως οι βασικοί κανόνες υγιεινής, για τις γυναίκες οι πολλαπλές απαιτήσεις (χρωματισμός, ενδυματολογικές επιλογές, αποτρίχωση κ.λπ.) υποδεικνύουν μία νέα μορφή υποταγής στην πατριαρχία. Καταλυτική σημασία στην υιοθέτηση ρόλων έχει η

οικογένεια, η εκπαίδευση και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, ενώ η διαδικασία ξεκινά από τη βρεφική ηλικία (Brown, 1990).

Τα οφέλη που πιθανά προκύπτουν για τα άτομα ή η ευχαρίστηση που πιθανά απολαμβάνουν από την επίτευξη προσέγγισης στα προωθούμενα πρότυπα αποτελούν δευτερεύοντα στοιχεία συγκριτικά με τις κανονιστικές τεχνικές πειθάρχησης που εφαρμόζονται, αλλά και τις αντιστάσεις που ενδεχομένως προβάλλονται. Ακόμη και ο σκοπός άσκησης πολλών γυναικών στοχεύει στη ναρκισσιστική ικανοποίηση της εμφάνισης του σώματος, πηγάζει από τον απόλυτο έλεγχο του σώματος και δεν συνδέεται με την ευχαρίστηση της εμπειρίας (Bartky, 1998; Bordo, 2008).

Η πρόοδος στην ιατρική επιστήμη έχει οδηγήσει στην αύξηση του φόβου για τη σωματική φθορά και τον θάνατο. Ολοένα και περισσότεροι είναι εκείνοι, οι οποίοι προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα νέο, λεπτό, ερωτεύσιμο και υγιές σώμα ξοδεύουν αρκετά χρήματα σε διάφορα είδη σωματικής άσκησης, δίαιτες και ένδυση. Συναφής είναι και η άρνηση γήρανσης του σώματος, η οποία υποστηρίζεται από την εξέλιξη της τεχνολογίας και της χειρουργικής, θέτοντας τελικά ερωτηματικά σχετικά με τα όρια μεταξύ ανθρώπου και μηχανής (Shilling, 1993) και εγείροντας ζητήματα ηθικής.

Τα προϊόντα αυτά δεν διαμορφώνουν μόνο τη ζήτηση αλλά και τη συγκρότηση και συνειδητοποίηση μιας νέας ατομικότητας με εξατομικευμένες ανάγκες που αξιώνουν την ικανοποίησή τους. Η συνθήκη αυτή, σύμφωνα με τη Βασιλάκη (2008), γεννά την υποψία ότι σχετίζεται με την κυριαρχία των φιλελεύθερων τάσεων στα πολιτικά πράγματα και τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στις μερικότερες έννοιες της «ταυτότητας» και της «υποκειμενικότητας» (Giddens, 1991).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι στη σύγχρονη σωματοποίηση μέσω των νέων τεχνολογιών, το έμφυλο υλικό και το κοινωνικό φύλο ηγούνται των σχέσεων εξουσίας και καθορίζονται από τη συνύπαρξη του σώματος και της τεχνολογίας στο σύγχρονο καπιταλιστικό πλαίσιο. Η διαφορά που εντοπίζεται συγκριτικά με το παρελθόν, βρίσκεται στην προώθησή τους με τα σύγχρονα οπτικά μέσα και την εναρμόνισή τους με τις ανάγκες της οικονομίας και του καταναλωτισμού (Bartky, 1998).

Συμπέρασμα - Η Διαχείριση του σώματος

Το σύγχρονο ενδιαφέρον για το σώμα οφείλεται στις πολιτισμικές αλλαγές και στην ανάπτυξη της καταναλωτικής συμπεριφοράς (Jameson, 1999). Η συμμόρφωση του σώματος με τα προωθούμενα πρότυπα αποτελεί οδό προς την αυτοπραγμάτωση και συνδέεται με την σύγχρονη «κουλτούρα του ναρκισσισμού» (Lasch, 2002). Οι διαδικασίες με τις οποίες αυτή επιτυγχάνεται, υπόκεινται σε αυστηρή καθοδήγηση και διατείνονται ότι κομίζουν τη χειραφέτηση, ενώ στην πραγματικότητα δημιουργούν νέες ανάγκες, αλλά κυρίως νέες ανασφάλειες (Βασιλάκη, 2008). Σε ένα κοινωνικό γίγνεσθαι ανασφάλειας και άγχους, το άτομο για να στηριχτεί πιάνεται από τον εαυτό και το σώμα του. Έτσι εξηγείται και το σύγχρονο πνεύμα της ναρκισσιστικής κουλτούρας (Lasch, 2006).

Η εξουσία τελικά, με τη μορφή της βιοεξουσίας, δεν πειθαρχεί ολοκληρωτικά το κοινωνικό σώμα, αλλά επιχειρεί μέσω τεχνικών και γνώσεων να διατηρεί τους επιθυμητούς συσχετισμούς δύναμης στα υποκείμενα, ρυθμίζοντας τις μορφές αντίστασης και εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα έναν βαθμό συναίνεσής τους μέσω της διαχείρισης.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της εξουσίας, στις αντιστάσεις προς τις σχέσεις εξουσίας, γεγονός αναπόφευκτο, αφού όπως προαναφέρθηκε το άτομο είναι μέτοχος της γνώσης, είναι δυνατό είτε να μετατραπούν σε σχέσεις κυριαρχίας είτε να οδηγηθούν σε μετασχηματισμό δυνάμεων. Με δεδομένο το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, θεωρείται δεδομένη ως μορφή αντίστασης η εναντίωση του ατόμου σε μία δοσμένη υποκειμενικότητα, η οποία συντηρεί και αναπαράγει την υποτέλειά του. Πρόκειται για αγώνες ενάντια στις μορφές γνώσης, που στόχο έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την κατασκευή ταυτοτήτων, την υποταγή των σωμάτων μέσα από τον ορισμό του «φυσιολογικού» και «υγιούς».

Η αντίληψη τελικά του ατόμου ως μία οντότητα συνολική, περιλαμβανομένου και του σώματος, και η μετατροπή του σώματος σε ενεργητικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης, αποτελεί μία πρόταση, έναν εναλλακτικό τρόπο πρόσληψης και κατανόησης του σώματος. Το σωματοποιημένο κοινωνικό υποκείμενο ενδέχεται να προσφέρει νέα οπτική στον τρόπο που βιώνονται και ασκούνται οι κοινωνικοί ρόλοι αλλά και στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Athanasiou, A. (2007). *Zoi sto orio. Dokimia gia to soma, to fylo kai ti viopolitiki*. Athina: Ekkremes.

Alexias, G. (2008). Kyverno-Organismoi (Cyborgs), Dynitika Somata (Virtual Bodies), Meta-Somata: Epistimoniki Fantasia i Enallaktikes Morfes Somatopoiisis; Sto *Ensomatos nous plaisiothetimeni gnosi kai ekpaidefsi: prosengizontas tin poiitiki kai ton politismo tou skeptomenou somatos, diepistimonikes prosengiseis*, Athina: Gutenberg.

Alexias G. (2003). To anthropino soma: Apo ti viologia sti dynitikopoiisi. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 111*, 327–357.

Barker, F. (1995). *The tremulous private body: Essays on subjection.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bartky, S. (1998). Foucault, Femininity and the Modernization of Patriarchal Power. Στο R. Weitz (Ed), *The politics of women's bodies. Sexuality, appearance and behavior*. Oxford University Press.

Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, western culture and the body.* University of Callifornia Press.

Bordo, S. (2008). *Anorexia Nervosa: Psychopathology as the crystallization of culture.* Routledge, New York.

Bourdieu, P. (2009). *I Diakrisi: Koinoniki kritiki tis kalaisthitikis krisis.* Athina: Pattaki.

Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Butler, J. (2011). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* Great Britain: Routledge.

Edwards, S. S. M. (1993). Selling the body, keeping the soul: Sexuality, power and theories and realities of prostitution. In S. Scott & D. Morgan (Eds.), *Body matters* (pp. 89-104). London: The Falmer Press.

Elias, N. (1982). *The Civilizing progress. (vol. 1). The history of manners.* Oxford: Basil Blackwell.

Falk, P. (1994). T*he Consuming Body*. Sage.

Featherstone, M., Hepworth, M., & Turner, B. (1991). *The Body: Social process and social theory*. London: Sage.

Foucault, M. (1982). *Istoria tis sexoualikotitas. Tomos 1, I Dipsa tis Gnosis.* Athina: Rappa.

Frank, A. W. (1990). Bringing bodies back in a decade review. *Theory, Culture & Society, 7*, 131-162.

Gaines, J., & Herzog, C. (1990). *Fabrications: Costume and the female body*. New York: Routledge.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age.* Cambridge: Policy Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of the self in everyday life.* New York: Doubleday/Anchor.

Jameson, F. (1999). *To metamonterno i i politismiki logiki tou ysterou kapitalismou*. Athina: Nefeli.

Lasch, C. (2006). *O elachistos eaftos. Psychiki epiviosi se kairous anastatosis* (mtfr. V. Tomanas). Athina: Nisides.

Lasch, C. (2002). *I koultoura tou narkissismou. I amerikaniki zoi se mia epochi meiomenon prosdokion.* Athina: Nisides.

McNay, L. (2013). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self.* Polity Press.

Nettleton, S. (2002). *Koinoniologia tis ygeias kai tis astheneias.* Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.

Pourkos, A. M. (2008). Pera apo tis neoterikes kai metaneoterikes anagnoseis tou somatos: Pros mia oiko-somatiko-viomatiki prosengisi. Sto *Ensomatos Nous plaisiothetimeni gnosi kai ekpaidefsi: Prosengizontas tin poiitiki kai ton politismo tou skeptomenou somatos, diepistimonikes prosengiseis*. Athina: Gutenberg.

Riga, V. (2008). Istoria tou somatos: Apo tis Filosofikes prosengiseis sto sygchrono «kinima tis somatikotitas» stin ekpaidefsi. Sto *Ensomatos nous plaisiothetimeni gnosi kai ekpaidefsi: Prosengizontas tin poiitiki kai ton politismo tou skeptomenou somatos, diepistimonikes prosengiseis.* Athina: Gutenberg.

Rigopoulou, P. (2003). *To soma. Ikesia kai apeili.* Ekdoseis Plethron

Ross, W. D. (1951). *Plato's Theory of Ideas*. Clarendon Press, Oxford.

Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. In Rayna R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women.* Monthly Review Press. pp. 157--210.

Sartre, J. P. (1943). *L'Etre et le Neant. Essai d'Ontologie Phenomenologique*. Paris: Gallimard.

Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.

Stanworth, M. (1987). *Reproductive technologies. Gender, motherhood and medicine.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Synnott, A. (1993) *The body social*. Routledge.

Tsigkra, M. (2008). Elegchos tou Somatos sto Nipiagogeio. Sto *Ensomatos nous plaisiothetimeni gnosi kai ekpaidefsi: Prosengizontas tin poiitiki kai ton politismo tou skeptomenou somatos, diepistimonikes prosengiseis.* Athina: Gutenberg.

Η εκπαίδευση στα χρόνια του Αγώνα έως και την εκπαίδευση στη Μαγνησία πριν την ενσωμάτωση

Στέργιος Ι. Καλλέργης B.Sc Ιστορικός, M.Sc. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία με τίτλο *«Η εκπαίδευση στα χρόνια του Αγώνα έως και την εκπαίδευση στη Μαγνησία πριν την ενσωμάτωση»* εκπονήθηκε προκειμένου να γίνει λόγος για την εκπαιδευτική κίνηση κατά την περίοδο του Αγώνα του 1821 αλλά και για τις προσπάθειες των κατοίκων του Βόλου σε συνδυασμό με την βοήθεια των τότε τοπικών αρχών για την δημιουργία μίας νέας πόλης και την συγκρότηση συστήματος εκπαίδευσης προκειμένου λίγο αργότερο να μπορέσουν να ενταχθούν στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Βασικός σκοπός της εργασίας η παρουσίαση της εκπαίδευσης τόσο στα χρόνια του Αγώνα, όσο και με τη δημιουργία του νέο κράτους, αλλά κυρίως η δημιουργία της πόλης του Βόλου και οι προσπάθειες των ανθρώπων για τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος πριν την ενσωμάτωση στο Βασίλειο της Ελλάδας

Λέξεις-Κλειδιά: Αγώνας, ενσωμάτωση, Μαγνησία, Ελληνικό Κράτος, εκπαίδευση

Education in the years of the Struggle up to the training in Magnesia before the incorporation

Stergios I. Kallergis B.Sc. Historian, M.Sc. Special Education

Abstract

The paper entitled "Education in the years of the Struggle up to the establishment of the educational system in Magnesia before the incorporation into the Newly Established Greek State" was prepared to refer to the educational movement during the period of the Struggle of 1821 but also to the efforts of the inhabitants of Volos in combination with the help of the then local authorities for the creation of a new city and the establishment of an education system to make a little later to be able to join the newly established Greek state.

Key-Words: Struggle, integration, Magnesia, Greek State, education

Εισαγωγή

Συμπληρώνοντας 201 χρόνια από τον Αγώνα του 1821 και με την εκπαίδευση να περνάει από πολλά μονοπάτια, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μία μικρή βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα που ίσχυε την περίοδο εκείνη, όσο και την μετέπειτα, δηλαδή από την στιγμή που ανέλαβε την διακυβέρνηση του νεοσύστατου κράτους ο Ιωάννης Καποδίστριας καθώς επίσης και κατά την περίοδο της αντιβασιλείας του. Επίσης, επιλέχθηκε μία περιοχή η οποία δεν είχε ενταχθεί ακόμα στο νέο

κράτος και στην οποία ξεκίνησαν προσπάθειες δημιουργίας προκειμένου λίγο αργότερα, το 1881, να ενταχθεί επισήμως στο Βασίλειο της Ελλάδας. Πρόκειται για την πόλη του Βόλου, αλλά και της ευρύτερης περιοχής όπου οι εκπαιδευτικές κινήσεις ήταν αρκετές.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο ενότητες:

Στη πρώτη ενότητα, αναφέρεται στην προσπάθεια συγκρότησης του νέου Ελληνικού κράτους με έμφαση στις απόπειρες του Καποδίστρια, πρώτου κυβερνήτη της Ελλάδας να συγκροτήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Εν συνεχεία, θα μελετηθούν εν συντομία οι πρώτες προσπάθειες της Αντιβασιλείας για την καθιέρωση του πρώτου επίσημο.

Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζεται η πόλη του Βόλου που θα αρχίσει να κατασκευάζετε από το 1840 και εξής. Επιπλέον, σχολιάζεται η εκπαίδευση που ίσχυε στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας, τόσο στην πόλη του Βόλου όσο και της ευρύτερης περιοχής του Πηλίου και στην περιοχή του Αλμυρού.

1. Από την Ελληνική Επανάσταση έως τη σύσταση εκπαιδευτικού συστήματος στα χρόνια του Όθωνα

1.1 Η εκπαίδευση κατά την περίοδο του Αγώνα

Καθ' όλη την διάρκεια του Αγώνα τόσο η παιδεία στο σύνολό της όσο και η λειτουργία των σχολείων μπήκαν σε δεύτερη μοίρα, καθώς στο μυαλό των επαναστατημένων Ελλήνων ήταν η επιτυχή έκβαση της επανάστασης. Όσα σχολεία λειτουργούσαν ως τότε λόγω της έλλειψης χρημάτων αναγκάστηκαν να κλείσουν, άλλα σχολεία, όπως στην Χίο και στις Κυδωνιές, καταστράφηκαν, ενώ ακόμα και η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν φανερή (Χαρίτος, 2009).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως ήδη πριν την έναρξη της επανάστασης, στην διάρκεια του νεοελληνικού Διαφωτισμού, η ανάπτυξη σχολείων και σχολών ήταν πολλές τόσο για την άμεση διδασκαλία των γραμμάτων αλλά και την συνολικότερη πνευματική προετοιμασία των Ελλήνων με σκοπό την ελευθερία τους, όπως αναφέρει και ο Χαρίτος (2009). Οι λόγιοι του Νεοελληνικού Διαφωτισμού με πρωτεργάτη τον Αδαμάντιο Κοραή θεωρούν τον φωτισμό αλλά και την μόρφωση του Γένους αναγκαία προϋπόθεση για την ανασύστασή του, η οποία θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση ως προς την αξιοποίηση της ελευθερίας που θα επιτυγχανόταν με τα όπλα (Καλαφάτη, 1998).

Σε όλη την διάρκεια του Αγώνα το ενδιαφέρον όλων των Ελλήνων τόσο για την διάδοση των γραμμάτων όσο και για την δημιουργία ενός σχολικού δικτύου δεν έλειψε. Η φροντίδα για την δημιουργία σχολικής εκπαίδευσης ανήκει στις αρμοδιότητες των τοπικών κυβερνήσεων ενώ ένα σημαντικό μέλημα αποτελεί η επιβολή και η κατανόηση της νεότερης και πολλά υποσχόμενης τότε αλληλοδιδακτικής μεθόδου.

Λίγους μόλις μήνες μετά την έναρξη του Αγώνα θα έχουμε στην Επίδαυρο την Πρώτη Εθνική Συνέλευση, με αρχηγό τον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο, που θα ξεκινήσει τις εργασίες της στις 20 Δεκεμβρίου του 1821. Στην Εθνική Συνέλευση της Επιδαύρου έγινε η Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας της Ελλάδας με μεγάλη συμβολή του Αναστάσιου Πολυζωίδη και ορίστηκε ο τρόπος της προσωρινής λειτουργίας του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους (Χρονοπούλου, 2015). Οι εργασίες της Εθνοσυνέλευσης θα λήξουν στις 16 Ιανουαρίου 1822 αφού προηγουμένως, την 1η Ιανουαρίου 1822 θα υπογραφεί το πρώτο σύνταγμα της Ελλάδος, *το* «Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος».

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι το πρώτο σύνταγμα που ψηφίστηκε δεν είχε κάποιο άρθρο το οποίο αναφερόταν στην εκπαίδευση (Ευαγγελόπουλος, 1989). Όμως, λίγο αργότερα, στην Κόρινθο στις 27 Φεβρουαρίου 1822 ο «Οργανισμός της Προσωρινής Διοικήσεως της Ελλάδος, οποίος βασίστηκε στο σύνταγμα της Επιδαύρου, ανέθετε τα εκπαιδευτικά ζητήματα στον Μινίστρο των Εσωτερικών αφού δεν υπήρχε μέριμνα για Μινίστρο Παιδείας (Χρονοπούλου, 2015). Αναλυτική αναφορά για τα εκπαιδευτικά θέματα γίνεται στα κατά τόπους συντάγματα. Στις 27 Απριλίου 1822 με ειδική προκήρυξη η Πελοποννησιακή Γερουσία καθιέρωσε την δωρεάν εκπαίδευση και την υποχρεωτική φοίτηση στα σχολεία.

1.2 Η Καποδιστριακή περίοδος

Στην πρώτη περίοδο του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους από το 1828 έως το 1831 θα κυριαρχήσει στην τότε Ελλάδα η δυναμική προσωπικότητα του Ιωάννη Καποδίστρια. Η έλευση του Καποδίστρια ως πρώτου κυβερνήτη του κράτους αποφασίστηκε στην Γ' Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας στις 2 Απριλίου του 1827. Στις 6 Ιανουαρίου του 1828 θα φτάσει στο λιμάνι του Ναυπλίου και ο κόσμος θα τον υποδεχτεί ως «Σωτήρα». Όταν θα φτάσει, η χώρα θα είναι λεηλατημένη και κατεστραμμένη λόγω της επανάστασης. Στις 18 Ιανουαρίου η Βουλή διαλύεται και αφού σχηματιστεί νέα κυβέρνηση θα καθιερωθεί ως πολίτευμα της Ελλάδας η προεδρική δημοκρατία (Ευαγγελόπουλος, 1989). Ο Καποδίστριας που είχε μια μεγάλη ευαισθησία για τα εκπαιδευτικά θέματα συνεπώς θα επιχειρήσει να δημιουργήσει στην Ελλάδα ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής με κύρια ευαισθησία την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα (Χαρίτος, 2009). Η θεσμοθέτηση αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξε πολύ δύσκολη υπόθεση καθώς η χώρα μόλις βγήκε από μια επανάσταση και όπως είναι φυσικό δεν υπήρχαν τα απαιτούμενα χρήματα. Υπουργός επί των εκκλησιαστικών πραγμάτων και δημοσίου εκπαιδεύσεως Γραμματείας ορίστηκε από τον Καποδίστρια ο Νίκος Χρυσόγελος.

Από τα πρώτα βασικά μελήματα του Καποδίστρια ήταν η δημιουργία ενός Ορφανοτροφείου στην Αίγινα όπου θα συγκέντρωνε όλα τα ορφανά ελληνόπουλα. Εντός του Ορφανοτροφείου λειτούργησαν και σχολεία και σχολεία με σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών (Δημαράς, Χτε). Τόσο στον χώρο του Ορφανοτροφείου θα λειτουργήσουν τα πρώτα αλληλοδιδακτικά σχολεία με 460 μαθητές και διευθυντή τον Ν. Νικητόπουλο. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκαν ακόμα το κεντρικό πολεμικό σχολείο στο Ναύπλιο, το

Εκκλησιαστικό σχολείο στον Πόρο, η εμπορική σχολή στην Σύρο και η πρότυπη αγροτική σχολή στην Τίρυνθα. Όλα τα παραπάνω σχολεία λειτουργούσαν κυρίως ως πρωτοβάθμια σχολεία με ευθύνη και φροντίδα των τοπικών αρχών.

Η αλληλοδιδακτική μέθοδος εφαρμοζόταν στα σχολεία της δύσης και κυρίως της Αγγλίας και της Γαλλίας (Χρονοπούλου, 2015). Ο Καποδίστριας πίστευε πως το σύστημα αυτό είναι κατάλληλο για το νέο κράτος. Σύμφωνα επομένως με την μέθοδο αυτή οι μαθητές χωρίζονταν σε 8 τάξεις. Για ανάγνωση, γραφή και αριθμητική ορίζονταν διαφορετική ύλη για καθεμιά από τις 8 τάξεις (κλάσεις). Η γραμματική διδασκόταν μόνο στις 2 τελευταίες τάξεις. Για τα θρησκευτικά υπήρχαν 3 τμήματα. Στις τάξεις 1η-4η διδασκόντουσαν οι προσευχές, στις τάξεις 5η-7η η ιερή ιστορία ενώ στην 8η η κατήχηση (Ευαγγελόπουλος, 1989). Εξετάσεις διεξάγονταν ανά 6 εβδομάδες και οι μαθητές εξετάζονταν σε όλα τα μαθήματα. Η προαγωγή γινόταν μόνον εάν οι μαθητές είχαν εμπεδώσει την ύλη του κάθε μαθήματος.

Τέλος, χαρακτηριστικό είναι πως η παράδοση γινόταν από προχωρημένους μαθητές κάτω από την εποπτεία του δασκάλου. Δίδασκαν δηλαδή ο ένας μαθητής στον άλλον και από εκεί οφείλεται και η ονομασία της μεθόδου (Χαρίτος, 2009).

1.3 Η δημιουργία πρωτοβάθμιου σχολικού συστήματος στην οθωνική περίοδο

Μετά τον θάνατο του Ιωάννη Καποδίστρια στις 27 Σεπτέμβριο 1831 το εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε σε πλήρη αποδιοργάνωση και το εκπαιδευτικό του έργο καταστράφηκε εντελώς. Τα περισσότερα σχολεία σταματούν την λειτουργία τους καθώς ήταν αδύνατον να βρεθούν οι πόροι για την πληρωμή των δασκάλων (Καλαφάτη, 1988). Χαρακτηριστικό είναι πως κατά την περίοδο διακυβέρνησής του λειτουργούσαν 121 σχολεία. Από το 1831 έως το 1832 που θα φτάσει στην χώρα ο βασιλιάς Όθωνας δεν λειτουργούσαν ούτε τα μισά.

Ο κόσμος έβλεπε με αμηχανία τις εξελίξεις. Το 1833 οι Μεγάλες Δυνάμεις επιλέγουν για κυβερνήτη της Ελλάδος τον Βαυαρό Όθωνα να κυβερνήσει την χώρα. Επειδή όμως ο Όθων ήταν ανήλικος, θα σταλεί στην Ελλάδα μαζί με αντιβασιλεία που απαρτιζόταν από τους Άρμανσμπεργκ, Μάουερ, Χάιντεκ. Η ανάθεση του εκπαιδευτικού έργου δόθηκε στον Μάουερ (Ευαγγελόπουλος, 1989). Το εκπαιδευτικό σύστημα, που θα θεσπίσει η Αντιβασιλεία θα κυριαρχήσει στην Ελλάδα για περίπου ένα αιώνα. Οι ενέργειες για την εγκαθίδρυσή του θα ξεκινήσουν αμέσως και συγκεκριμένα από τις 22 Μαρτίου 1833 με την σύσταση Επιτροπής για τη μελέτη του εκπαιδευτικού ζητήματος αλλά και την πρόταση ενός σχεδίου διοργάνωσης (ΒΔ περί συστάσεως επιτροπής προς διοργανισμόν των σχολείων) (Σοφιανός, 1988). Η επιτροπή αυτή απαρτιζόταν τόσο από Έλληνες λογίους εκπαιδευτικούς αλλά και από Γερμανούς. Οι πέντε Έλληνες λόγιοι ήταν οι: Αναστάσιος Πολυζωίδης, Ιωάννης Βενθύλος, οι Φαναριώτες Αλέξανδρος Σούτσος και Κωνσταντίνος Σχινάς και ο Καποδιστριακός Ιωάννης Κοκκώνης (Δημαράς, χτε). Οι απόψεις της επιτροπής δεν ευδοκίμησαν καθώς δεν βρήκαν θετική ανταπόκριση από την αντιβασιλεία και τον ίδιο τον Μάουερ προσωπικά (Χαρίτος, 2009). Το σχέδιο που

παρουσίασαν στον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων περιελάμβανε: 4 χρόνια δημοτικό, από 3 χρόνια γυμνάσιο και λύκειο και 4 χρόνια πανεπιστήμιο με σχολές: φιλοσοφικής, θεολογίας, ιστορίας, νομικής, φυσικής και ιατρικής.

Τις βάσεις του νέου εκπαιδευτικού συστήματος βάζουν τα διατάγματα του 1834, 1836 και 1837. Το νέο σύστημα ήταν βασισμένο στο βαυαρικό πνεύμα με στροφή στην αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία (Καλαφάτη, 1988). Στο διάταγμα της 6ης/18ης Φεβρουαρίου 1834 ρυθμίζονται ότι έχει σχέση με την κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, το δημοτικό ή αλλιώς το σχολείο του λαού.

Μέσω του διατάγματος προβλεπόταν επτάχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ίδρυση δημοτικών σχολείων σε όλους τους δήμους του βασιλείου, οριζόταν τα μαθήματα του δημοτικού ενώ γινόταν ακόμα και λόγος για τα καθήκοντα των δασκάλων, για έδρες επιθεωρητών, για διδασκαλείο, για πρότυπο σχολείο, για γενικό επιθεωρητή όλων των σχολείων (Ευαγγελόπουλος, 1989). Εμπνευστής του νόμου αυτού ήταν ο Μάουερ, το οποίο ήταν βασισμένο στο Γαλλικό νόμο της 2ας Ιουλίου 1833.

Κατά τα έτη 1836-1837 ακολουθεί μία σειρά από διατάγματα που καθόριζαν τα σχετικά με την μέση και την ανώτερη παιδεία. Το 1836 θεσμοθετείται το 3χρονο Ελληνικό σχολείο και το 4χρονο Γυμνάσιο. Με νόμο, στις 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837 «περί κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιελάβανε τους εξής τύπους σχολείων: Τα ελληνικά σχολεία που ήταν τριτάξια και δέχονταν μαθητές κατόπιν εξετάσεων από την Τετάρτη τάξη του δημοτικού. Ο σκοπός των ελληνικών σχολείων ήταν να ετοιμάσουν τους μαθητές για τα Γυμνάσια γι' αυτό και το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου ήταν προπαρασκευασμένο στον σκοπό αυτό. Τα Γυμνάσια που ήταν 4 χρόνια και αποτελούσαν την ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Μετά την αποτυχημένη πρόταση της επιτροπής του 1833 για την ίδρυση Πανεπιστημίου, με το Διάταγμα της 14ης/26ης Απριλίου 1837 θα ιδρυθεί τελικά το Πανεπιστήμιο Αθηνών με τέσσερις σχολές αρχικά: Την θεολογική, τη Νομική, τη Φιλοσοφική και την Ιατρική. Η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο ήταν 3 χρόνια για την Φιλοσοφική και 4 χρόνια για τις άλλες σχολές. Το Πανεπιστήμιο προς τιμή του Βασιλιά Όθωνα, θα ονομαστεί «Οθώνειο**».** Μετά την έξωσή του από τον Θρόνο το 1862 θα ονομαστεί Εθνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών ενώ πολύ αργότερα το 1922 θα πάρει το όνομα που έχει έως και σήμερα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Χαρίτος, 2009).

Κατά την περίοδο αυτή η Ελληνική εκπαίδευση βρισκόταν κάτω από τον έλεγχο του κράτους. Μέσα στα 5 πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας του νέου κράτους 1833-1837, διαμορφώθηκαν οριστικά τα θεωρητικά πλαίσια αλλά και τα πρακτικά μέσα που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση μέχρι και τις μέρες μας. Χρόνο με το χρόνο τα πράγματα βελτιώνονταν και τα σχολεία αναβαθμίζονταν.

2. Η δημιουργία της πόλης του Βόλου και η εκπαίδευση στην Μαγνησία κατά την Ύστερη περίοδο Οθωμανικής κυριαρχίας έως την ενσωμάτωσή της με το Βασίλειο της Ελλάδας

2.1 Η δημιουργία του Βόλου

Από τα αρχαϊκά κιόλας χρόνια ως «Θετταλομαγνησία» νοείται το ανατολικό τμήμα της Θεσσαλίας (Αγγελοπούλου, 2005). Είναι μεταξύ του Βορειοανατολικού Αιγαίου και του Παγασητικού Κόλπου. Οι χώροι της περιοχής που ήταν κατοικήσιμοι είναι κυρίως η περιοχή της Αγιάς, η μικρή πεδιάδα του Βόλου και τα χωριά του Πηλίου (Χαστάογλου, 2009). Χαρακτηριστικό είναι πως η ονομασία Θετταλομαγνησία θα διατηρηθεί έως και τις δύο τελευταίες δεκαετίες(1860-1880), από την στιγμή δηλαδή που αρχίζει να εμφανίζεται η πόλη του Βόλου έως και την ενσωμάτωσή της στην «Μητέρα Ελλάδα», όπως θα δούμε στην συνέχεια, το 1881. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός πως, κατά το ξέσπασμα του Αγώνα, τα χωριά του Πηλίου πήραν το μέρος των επαναστατών, όμως οι Οθωμανοί κατόρθωσαν με την βία κυρίως να καταστείλουν την εξέγερση άμεσα, μόλις το 1822.

Η κατασκευή της σημερινής πόλης του Βόλου άρχισε λίγο μετά το 1840 και συγκεκριμένα από το 1841 (Δημόγλου, 2003). Η ευνοϊκή της θέση κυρίως λόγω του λιμανιού της θα συμβάλει αποφασίστηκα στην εξέλιξή της ως το πιο ισχυρό οικονομικό κέντρο της Θεσσαλίας (Τσοπότος, 1991). Η νέα πόλη άρχισε να κτίζεται επομένως έξω από το Οθωμανικό κάστρο, όπου σήμερα είναι η περιοχή των Παλαιών, στο μυχό του Παγασητικού κόλπου στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, από 28 πηλιορείτες και άλλους εμπόρους (Χαστάογλου, 2009). Η αίτηση προς Πύλη για την χορήγηση άδειας χρονολογείται το 1841 γι' αυτό και γνωρίζουμε ακριβώς το πότε άρχισε η δημιουργία της (Μουστάνη, 2014). Έως το 1850 είχαν χτιστεί μόνο τρεις κατοικίες. Η πρώτη κατοικία ήταν του Ηπειρώτη Νικόλαου Γάτσου, οποίος ήταν και ο πρώτος οικιστής της πόλης, ενώ το 1847 χτίστηκε η κατοικία του ισραηλίτη Λιάχου και η κατοικία του Χρήστου Αποστολίδη που καταγόταν από τον Αλμυρό (Δημογλου, 2003). Την σταδιακή εξέλιξη της πόλης με την πάροδο των χρόνων αποδεικνύουν τα στατιστικά του πληθυσμού. Στις αρχές του 1860 στην πόλη του Βόλου κατοικούν 1500 άνθρωποι, από τους οποίους το 1/10 ήταν Εβραίοι, ενώ το 1865 ανήλθαν στους 3.000 κατοίκους (Μουστάνη, 2014). Όπως αναφέρει η Ν. Μουστάνη, το 1871 ο Βόλος είχε 450 σπιτικά ενώ ο πληθυσμός του κάστρου αριθμούσε σε 3.500 κατοίκους. Το 1880, λίγο πριν την ενσωμάτωση, η πόλη θα αριθμεί κοντά στους 5.200 κατοίκους από του οποίους, οι 4.000 είναι χριστιανοί και οι 1.200 Μουσουλμάνοι.

2.2 Η εκπαίδευση στην πόλη του Βόλου από την ίδρυσή της έως και την προσάρτηση

Η εκπαίδευση στην νέα πόλη υπήρξε ένα από τα πρώτα μελήματα των κατοίκων της κοινότητας αλλά και της Εκκλησίας κατά την τελευταία περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (Χαρίτος, 2003). Τόσο η Μαγνησία όσο και η υπόλοιπη Θεσσαλία προσαρτήθηκαν στο Ελληνικό κράτος τον Νοέμβριο του 1881 όπως θα δούμε στην συνέχεια.

Καθ' όλη την διάρκεια του Αγώνα έως και την ενσωμάτωση τα σχολεία δεν διέκοψαν την λειτουργία τους, παρά μόνο τα πρώτα χρόνια των μετεπαναστατικών χρόνων (Τάτσιος, 2011). Από το 1850 παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική προσπάθεια και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρχίσουν να πληθαίνουν τόσο τα σχολεία όσο και οι μαθητές τόσο στο Πήλιο και στον Αλμυρό όσο και στα πεδινά χωριά της Μαγνησίας (Τσοπότος, 1991). Το 1873 ο Οικουμενικός Πατριάρχης Άνθιμος ο Στ' έστειλε εγκύκλιο προς όλους τους Μητροπολίτες του Θρόνου και τους καλούσε να μεριμνήσουν για την προαγωγή της παιδείας στις περιφέρειές τους (Τάτσιος, 2011). Εξάλλου, το Οικουμενικό Πατριαρχείο έλεγχε την πορεία της εκπαίδευσης στην περιοχή της Μαγνησίας διότι η Μητρόπολη Δημητριάδος άνηκε στην δικαιοδοσία του μέχρι και το 1881 που έγινε η προσάρτηση.

Το πρώτο σχολείο θα δημιουργηθεί το 1853, όταν ο Βόλος και επίσημα άρχισε να χαρακτηρίζεται πόλη. Το πρώτο αυτό σχολείο ήταν όπως θα λέγαμε σήμερα δημοτικό ή «αλληλοδιδακτικό» όπως χαρακτηρίζονταν τότε. Επομένως, η μέριμνα δίνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρχικά (Αγγελοπούλου, 2005).

Το πρώτο αυτό σχολείο θα είναι μικτό αλληλοδιδακτικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Στεγάστηκε σε ιδιωτικό οίκημα, ιδιοκτησίας του Απόστολου Καρμίρη στην οδό Δημητριάδος και ως πρώτοι δάσκαλοι, αναφέρονται ο Ζαννιάδης από την Σμύρνη και ο Δημητρακάκος από την Μάνη (Χαρίτος, 1985). Πριν από την ίδρυση του σχολείου αυτού, τα παιδιά που φοιτούσαν πήγαιναν στα σχολεία της Πορταριάς. Γρήγορα όμως, όταν τόσο ο αριθμός των μαθητών όσο και τα μορφωτικά ενδιαφέροντα των κατοίκων αυξήθηκαν η κοινότητα θα κτίσει στην πλατεία του Αγίου Νικολάου ιδιωτικό διδακτήριο, όπου στο ισόγειο θα στεγαστεί το Αλληλοδιδακτικό ενώ στον άνω όροφο θα δημιουργηθεί για πρώτη φορά Ελληνικό σχολείο (Χαρίτος, 2003). Ως πρώτοι Ελληνοδιδάσκαλοι αναφέρονται οι Νικολαΐδης και Μελανίδης.

Το 1870 ήταν χρονιά ορόσημο για τον Βόλο πριν την ενσωμάτωσή του στην «Μητέρα» Ελλάδα. Τόσο η κοινότητα, όσο κυρίως και ο ίδιος ο κόσμος έκρινε αναγκαίο να χωρίσει το μέχρι τότε Δημοτικό σχολείο σε 2 χωριστά σχολεία, το αρρένων και θηλέων που θα ονομαστεί «Παρθεναγωγείο» (Τάτσιος, 2011). Η γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα έμπαινε σε δεύτερη μοίρα, κάτι που την περίπτωση του Βόλου δεν ίσχυσε καθώς ο πόθος των ανθρώπων για μόρφωση ήταν έντονος εξ αρχής.

Το πρώτο λοιπόν «Παρθεναγωγείο» θα ιδρυθεί το 1870 και θα στεγαστεί σε οίκημα ιδιοκτησίας Κολατσή, στην οδό Ερμού με Ιωλκού και θα περιλαμβάνει Δημοτικό σχολείο αλλά και τάξεις σχολαρχείου (Αγγελοπούλου, 2005). Ως πρώτη διευθύντρια του Παρθεναγωγείου καταγράφεται η Αμαλία Παπασταύρου, ενώ οι διάδοχές της ήταν η Ζωή Κορωναίου, η Ιουλία Ρηγοπούλου και η Όλγα Πετροχείλου. Τέλος, το 1877 η Μαρία Χατζηκώστα, απόφοιτος του Ασάρκειου ίδρυσε και το πρώτο νηπιαγωγείο στο Βόλο (Τσοπότος, 1991).

Το έτος 1870, σε κάθε μία από τις συνοικίες του Άνω Βόλου ή Παλαιού Βόλου, όπως Άγιο Ονούφριο(Ντερές), Ανακασιά, Άλλη Μεριά(Τζεσμέ) και Επάνω Μαχαλά(Τζιρή) λειτουργούσαν αλληλοδιδακτικά σχολεία. Όλα αυτά τα σχολεία λειτουργούσαν με δημόσιες προσόδους εκτός από της Ανακασιάς και του Παρθεναγωγείου που είδαμε παραπάνω που λειτουργούσαν με την συνεισφορά της τοπικής εκκλησίας (Τάτσιος, 2011). Η απόφαση για την ίδρυση των σχολείων στις περιοχές αυτές έγινε μετά από σύσκεψη που είχαν οι πρόκριτοι των συνοικιών αυτών μαζί με τον Μητροπολίτη Δημητριάδος Δωρόθεο στις 28 Δεκεμβρίου 1865. Το σχολικό έτος 1864-1865 στην συνοικία του Τζιρή(Επάνω Μαχαλά) δάσκαλος στο αλληλοδιδακτικό σχολείο ήταν ο Αχιλλέας Οικονομίδης από την Ήπειρο με μισθό 3.00 γρόσια τα οποία έπαιρνε σε 3 δόσεις. Στο αλληλοδιδακτικό σχολείο της Ανακασιάς κατά τα σχολικά έτη 1868-1869, 1869-1870 και 1870-1871 δάσκαλος ήταν ο Γεώργιος Ζόνζηλος, οποίος κατά τα έτη 1863-1868 είχε υπηρετήσει και στο σχολείο της Άλλης Μεριάς. Επίσης, στο σχολείο της Ανακασιάς κατά τα σχολικά έτη 1878-1879, 1879-1880 και 1880-1881 υπηρέτησε και ο Βασίλειος Αθανασιάδης[1].

Μέχρι στιγμής είδαμε τις προσπάθειες που έγιναν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκε τεράστια έλλειψη καθώς δεν υπήρχαν Γυμνάσια. Χαρακτηριστικό είναι πως όσοι μαθητές το ήθελαν αλλά και ήταν ικανοί να φοιτήσουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να ανέβουν μορφωτικά, πήγαιναν σε πόλεις όπου διέθεταν τέτοια σχολεία για να συνεχίσουν να φοιτούν. Σημαντικό ρόλο έπαιζε η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και με αυτή την προϋπόθεση πολλοί από τους Βολιώτες(άρρενες) παρακολούθησαν μαθήματα αλλά και αποφοίτησαν από τα μέχρι τότε Γυμνάσια τόσο της πρωτεύουσας, όσο ακόμα και από την Σμύρνη, την Κωνσταντινούπολη αλλά και της ελεύθερης τότε Λαμίας. Σε αντίθεση με τα αγόρια, τα κορίτσια του Βόλου που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, συνέχισαν να φοιτούν στα Αθηναϊκά Παρθεναγωγεία του Αρσακείου, του Χιλλ και της Σουμερλή. Ορισμένες από τις απόφοιτες των Ανωτέρων Παρθεναγωγείων που μάλιστα αποφοίτησαν με άριστα είναι, η Ασπασία και Πολυξένη Πατάκη, Ασπασία Γάτσου, Ελπινίκη και Ευφροσύνη Βάτζιου, Ανθίππη Μουσούρη, Χαρίκλεια και Ελένη Τοπάλη και η Ιουλία Ρηγοπούλου, όπως αναφέρει και ο Χαρίτος (2009).

Την περίοδο του 1870, δέκα χρόνια πριν την απελευθέρωση της Μαγνησίας και την ενσωμάτωσή της, θα καταβληθούν τεράστιες προσπάθειες για την ίδρυση Γυμνασίου τόσο από την κοινότητα όσο και από τον Μητροπολίτη Δημητριάδος Δωρόθεο Σχολάριο (Χαρίτος, 2003).

Επειδή όμως ο Βόλος ήταν υπό Οθωμανική διοίκηση έπρεπε κάθε απόφαση της κοινότητας να περάσει από τις Οθωμανικές αρχές. Η δημιουργία Γυμνασίου δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς δεν εγκρίθηκε. Έγινε και δεύτερη προσπάθεια προκειμένου να ιδρυθεί Γυμνάσιο ώστε να παιδιά να μην πηγαίνουν σε άλλες πόλεις με σκοπό να συνεχίσουν το σχολείο (Τσοπότος, 1991). Οι πρόκριτοι του Βόλου, αφού συγκέντρωσαν τις

[1] Γενικά αρχεία κράτους Ν. Μαγνησίας, Γενικοί έλεγχοι σχολείου Ανακασιάς

απαραίτητες δαπάνες για την ανέγερση σχολείου, ζήτησαν με επιστολή τους, την βοήθεια του Οικουμενικού Πατριαρχείου αλλά και την στήριξη του Μητροπολίτη τους Δωρόθεου ώστε να μεσολαβήσουν στις Οθωμανικές αρχές και συγκεκριμένα τον Γενικό Διοικητή Ηπειροθεσσαλίας Αχμέτ Ρασίμ Πασά. Ορισμένοι πρόκριτοι μεταξύ και των οποίων και ο ίδιος ο Μητροπολίτης Δωρόθεος κατηγορήθηκαν για κωλυσιεργία και είχαν ορισμένες αντιρρήσεις σχετικά με την εγκατάσταση του πρώτου Γυμνασίου στην Νέα Μαγαζία του Βόλου (Χαρίτος, 2003). Τελικά, οι προσπάθειες απέτυχαν ξανά καθώς η κατάσταση ήταν ιδιαίτερα κρίσιμη και οι αρχές δεν έδωσαν την έγκρισή τους για δεύτερη συνεχόμενη φορά. Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, το Γυμνάσιο θα λειτουργήσει αμέσως μετά την προσάρτηση της Μαγνησίας στο ελληνικό κράτος και συγκεκριμένα με το ΒΔ της 25ης Μαρτίου 1882 (Σοφιανός, 1988). Από τα νησιά των Σποράδων οι πληροφορίες πριν την ενσωμάτωση είναι αρκετά περιορισμένες. Γνωρίζουμε μέσω των μαθητολογίων πως το σχολικό έτος 1856-1857 στο Ελληνικό Σχολείο Σκοπέλου φοιτούν 44 μαθητές.[2] Το σχολικό έτος 1857-1858 45 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 1861-1862 63 μαθητές.[3] Ως ελληνοδιδάσκαλος, σώζεται το όνομα του Α. Νικολάου.[4]

2.3 Η εκπαίδευση στον Αλμυρό και τις επαρχίες του μέχρι την Προσάρτηση

Όπως η υπόλοιπη Θεσσαλία έτσι και ο Αλμυρός υπαγόταν κάτω από την εποπτεία της Οθωμανικής κυριαρχίας μέχρι τον Νοέμβριο του 1881 που προσαρτήθηκε στο ελληνικό κράτος. Οι πληροφορίες για την εκπαιδευτική κίνηση στην περιοχή του Αλμυρού κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας είναι αρκετά περιορισμένες.

Ήδη από το 1600 λειτουργούν ορισμένα σχολεία όπως η σχολή της Γούρας στην οποία δίδασκε ο Στέφανος Κομητάς και η οποία άκμασε για περίπου δύο αιώνες από τον 17ο έως και τον 19ο αιώνα, ενώ το έτος 1721 φαίνεται πως λειτουργούσε σχολείο και στον Πλάτανο (Τσαμάνη, 2011). Κατά το έτος 1750, σύμφωνα με ορισμένα κείμενα της εκκλησίας σχολείο υπήρχε και στους Κοκκωτούς στο οποίο δίδαξε αρχικά ο Κωνσταντίνος Καλτζέτας ενώ το 1820 ο Άνεμος Γεωργιάδης (Νήμας, 1995). Το έτος 1792 είχε ιδρυθεί και λειτουργήσει σχολείο στην Σούρπη στο οποίο δίδαξε ο μοναχός Ιωακείμ από την Ιερά Μονή Ξενιάς και υπέγραφε ως «ο παιδαγωγός Ιωακείμ» (Τσαμάνη, 2011). Να σημειωθεί εδώ πως η Σούρπη είχε ελευθερωθεί το 1832. Έτσι, το έτος 1835 ιδρύθηκε μονοτάξιο σχολείο αρρένων και το 1866 τάξη θηλέων. Κατά το έτος 1795 γίνεται λόγος για σχολείο στο Αιδίνιο ενώ το 1836 ιδρύθηκε σχολείο και στην Αμαλιάπολη, η οποία όπως και η Σούρπη ελευθερώθηκε το 1832. Το 1876, σύμφωνα με τον Γιαννόπουλο δάσκαλος στο σχολείο του Αλμυρού ήταν ο

[2] ΓΑΚ, Νομού Μαγνησίας, Γενικός έλεγχος μαθητών, Αρχείο Ελληνικού Σχολείου Σκοπέλου

[3] ΓΑΚ, Νομού Μαγνησίας, Γενικός έλεγχος μαθητών, Αρχείο Ελληνικού Σχολείου Σκοπέλου

[4] ΓΑΚ, Νομού Μαγνησίας, Μηνιαίοι έλεγχοι μαθητών, Αρχείο Ελληνικού Σχολείου Σκοπέλου

Κωνσταντίνος Αναγνώστου και το ίδιο έτος στο σχολείο του Πλατάνου ο Ιωάννης Σακελλαρίδης.

Το έτος 1871, μια δεκαετία πριν την προσάρτηση, στον Αλμυρό θα λειτουργήσει ένα αλληλοδιδακτικό δημοτικό σχολείο με 50 μαθητές και ένα Ελληνικό Σχολείο μονοτάξιο με 20 μαθητές. Και τα δύο σχολεία τα συντηρεί με έσοδά της η εκκλησία. Στο αλληλοδιδακτικό το σχολικό έτος 1871-1872 δίδασκε ο Δημήτριος Παπαρρίζος ο οποίος ήταν ντόπιος με μισθό 40 λίρες ενώ στο Ελληνικό Σχολείο ο Λεωνίδας Γεωργιάδης από την Ήπειρο με 60 λίρες. Τα ίδια έτη, στο αλληλοδιδακτικό φοιτούσαν 165 μαθητές από 7 έως 13 ετών ενώ στο Ελληνικό 26 μαθητές από 10 έως 17 ετών. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε πιο αναλυτικά την εξέλιξη του Ελληνικού Σχολείου.

2.4 Η εκπαίδευση στα χωριά του Πηλίου μέχρι την Προσάρτηση

Η εκπαίδευση στην Θετταλομαγνησία δεν περιορίστηκε μόνο στην πόλη του Βόλου όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα. Προτού κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό, θα ήταν τεράστια παράβλεψη να μην αναφέρουμε, την εκπαιδευτική κίνηση στα χωριά του Πηλίου, που συνέβαλαν στο ακέραιο στην πνευματική άνθηση των παιδιών.

Στο Πήλιο κατά τον τελευταίο αιώνα της Οθωμανικής κυριαρχίας δεν σταμάτησαν να λειτουργούν τα σχολεία χάρη στην πρωτοβουλία των κοινοτήτων, πλούσιων ομογενών, της τοπικής εκκλησίας αλλά και των ίδιων των δασκάλων (Χαρίτος, 1985). Μέχρι και τον Αγώνα του 1821 τόσο τα σχολεία της Ζαγοράς και των Μηλέων όσο και γενικά τα σχολεία σε όλο το Πήλιο βρέθηκαν σε τεράστια ακμή.

Η Ζαγορά ήταν το μεγαλύτερο από τα χωριά του Πηλίου. Πρώτη φορά που γίνεται λόγος για σχολείο στην Ζαγορά είναι στα μισά του 17^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα το 1647 όπου πληροφορίες αναφέρουν πως δάσκαλος ήταν ένας ιερομόναχος που τον έ-λεγαν Αθανάσιο. Το σχολείο στεγαζόταν σ' ένα κελί ενός μοναστηριού και πήγαιναν μόνο αγόρια. Διδάσκονταν από δάσκαλο που ήταν είτε ιερέας είτε απλά μοναχός και μάθαιναν στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα, τις βασικές αριθμητικές πράξεις, λίγη ιστορία και θρησκευτικά (Διαμαντάκος, 2010). Το 1779 ο Οικουμενικός Πατριάρχης Καλλίνικος Δ' εκ Ζαγοράς με δικά του έξοδα αναλαμβάνει να χτίσει καινούριο σχολείο (Διαμαντάκος, 2007). Μέχρι το 1821 στην Ζαγορά υπηρέτησαν συνολικά άλλοι 5 δά-σκαλοι: ο ιερομόναχος Δημήτριος Τσελίκογλου, ο Ιωάννης Παπαλεξάνδρου, ο Αντώ-νιος Οικονόμου από την Ζαγορά, ο Επιφάνειος Δημητριάδης από την Σκιάθο και Μη-λτιάδης Αγαθόνικος (Τάτσιος, 2011). Μετά τον Αγώνα του 1821 τα πράγματα θα βελ-τιωθούν καθώς το 1833 θα ιδρυθεί το Κριτσκείο σχολείο ενώ το 1855 θα ιδρυθεί το πρώτο οργανωμένο Παρθεναγωγείο στην περιοχή του Πηλίου.

Η πρώτη φορά που γίνεται λόγος για σχολείο στην Μακρυνίτσα είναι το μακρινό 1742. Πρώτος δάσκαλος αναφέρεται ο ιερομόναχος Ζαχαρίας Παπαγιανόπουλος μαζί με τον Διονύσιο Κωφό. Την πρώτη πενταετία του 19^{ου} αιώνα (1800-1805) δίδαξαν ακόμα ο ιερομόναχος Δημήτριος από την Κρήτη και ο ιερομόναχος Παναγιώτης από την Αγιά

(Ευαγγελίδης, 1992). Την ίδια περίοδο επίσης στην Μακρυνίτσα ως οικοδιδάσκαλος δίδαξε ο ιερομόναχος Πολύβιος που καταγόταν από τα Τρίκαλα. Μετά την επανάσταση, τα έτη 1830-1842 δάσκαλος στο αλληλοδιδακτικό σχολείο της Μακρυνίτσας ήταν ο Κωνσταντίνος Δήμου ενώ για περισσότερα από 30 χρόνια δίδαξε ο Νικόλαος Γκλάβατος. Το 1877 στην Μακρυνίτσα ο Μητροπολίτης Δημητριάδος Δωρόθεος κάνει λόγο για τέσσερα σχολεία, δύο αλληλοδιδακτικά, ένα Παρθεναγωγείο και ένα ελληνικό. Είναι γνωστό πως τα σχολικά έτη 1875-1881 δάσκαλος ήταν ο Ιωάννης Αλβανός. Το Ελληνικό σχολείο της Μακρυνίτσας άρχισε να λειτουργεί από το 1863 ενώ την περίοδο κατά την οποία ελευθερώθηκε η Μαγνησία φοιτούσαν περίπου 45 μαθητές. Το Παρθεναγωγείο ιδρύθηκε το 1870 όμως άρχισε να λειτουργεί το 1878 και συντηρούταν από τις προσόδους του Δήμου. Στο σχολείο δίδασκαν 2 δασκάλες και 100 μαθήτριες (Τάτσιος, 2011).

Τα σχολεία στις Μηλιές διέκοψαν για 10 χρόνια την λειτουργία τους λόγω της επανάστασης. Από ο 1831 και κυρίως από το 1834 τα σχολεία άρχισαν πάλι την κανονική τους λειτουργία. Εκείνη την περίοδο στις Μηλιές λειτουργούσαν τρία σχολεία: Ελληνικό, Παρθεναγωγείο και Αλληλοδιδακτικό, τα οποία τα συντηρούσε η εκκλησία με δικά της έξοδα. Τα σχολικά 1856-1859 και 1873-1877 στο αλληλοδιδακτικό σχολείο δίδαξε ο Παναγιώτης Μαργαρώνης. Η εκπαιδευτική κίνηση ήταν τεράστια σε όλη την επαρχία του Πηλίου τόσο πριν την ενσωμάτωση όσο κυρίως και μετά.

Επίλογος

Μέσα από την παρούσα μελέτη μπορέσαμε να δούμε το πώς η συγκρότηση ενός κράτους είναι μια δύσκολη υπόθεση και γίνεται κάτω από επίπονες προσπάθειες. Μια χώρα όπως η Ελλάδα που όσο είχε βγει από μία επανάσταση με πολλές οικονομικές απώλειες μπόρεσε να ανταποκριθεί όσο καλύτερα γινότανε στην συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ήταν η αρχή για πολλές και δύσκολες μεταρρυθμίσεις. Επιπλέον, έγινε αντιληπτό πως το κράτος στάθηκε δίπλα σε αποφάσεις ανθρώπων για την δημιουργία μίας πόλης που με την πάροδο των χρόνων έκανε τεράστια άλματα προς τα εμπρός και αναπτύχθηκε ραγδαία. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα «μεγάλα χαρτιά» ενός κράτους, καθώς διαμορφώνει κοινωνικά όντα που μπορούν να ανταπεξέλθουν μέσα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Angelopoulou, S. (2005). *I istoria tou Volou meta tin apeleftherosi (1881-1897), mesa apo tin eikonoplastiki pragmatikotita*. ptychiaki ergasia, Volos

Charitos, Ch. (1985). *Selides apo tin Istoria tis ekpaidefsis sti Magnisia kata tis ysteri periodo tis Tourkokratias (1860-1880)*. Volos

Chastaoglou, V. (2004). *I idrysi kai i exelixi tis neas polis tou Volou to 19o aio-na-Volos 1881-1895 o choros kai oi anthropoi*. epim. Ch. Charitos, Volos: Dimotiko kentro istorias kai tekmiriosis Volou.

Chronopoulou, S. (2015). *Methodoi didaskalias sto elliniko protovathmio scholeio tou 19ou aiona*, ptychiaki ergasia, Volos

Dimaras, A. *Istoria tis Neoellinikis Ekpaidefsis to ''anakoptomeno alma'' taseis kai antistaseis stin elliniki ekpaidefsi 1833-2000*. Chte. Metaichmio.

Dimoglou, A. (2003). *Poli kai topiki aftodioikisi: I periptosi tou Dimou Pagason Volou 1881-1944*. didaktoriki diatrivi, Kerkyra.

Diamantakos, N. (2010). *Ta scholeia tis Zagoras apo to 17o mechri ton 20o aiona*. Volos: Ekdoseis PALMOS

Moustani, N. (2014). *Oi dimografikes exelixeis s' ena dimografiko kentro: Volos 1881-1922.* didaktoriki diatrivi, Volos

Nimas, Th. (1995). *I ekpaidefsi stin Dytiki Thessalia kata tin periodo tis Tourko-kratias. Symvoli stin meleti tou Thessalikou Diafotismou*. Didaktoriki diatrivi, Thessaloniki.

Tatsios, S. (2011). *I paideia stin periochi tis Mitropolis Dimitriados kata tous chronous 1800-1881 kai i symvoli tis topikis ekklisias.* didaktoriki diatrivi, Athina

Tsamani, Ch. (2012). *I mesi ekpaidefsi stin periochi tou Almyrou*. Almyros: Ekdoseis ORTHRYS

Tsopotos, D. (1991). *Istoria tou Volou*. Volos: Kallitechnikos organismos Dimou Volou.

Ο Αλμπέρ Καμύ, η χριστιανική μεταφυσική, και τα Προγράμματα Σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παπαδόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνήσαμε τις αντιλήψεις του Αλμπέρ Καμύ όσον αφορά στη χριστιανική μεταφυσική, επιχειρώντας δε να εξακριβώσουμε τις συσχετίσεις που διατηρεί η κριτική του στον Χριστιανισμό με τις στοχεύσεις των Προγραμμάτων Σπουδών του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι ο Καμύ διατηρεί μια σύνθετη σχέση με τον Χριστιανισμό, γεγονός το οποίο πιστοποιείται από το πλήθος χαρακτηρισμών που του έχουν καταλογισθεί. Παρ' όλα αυτά, εκείνο που μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα είναι ότι ο Καμύ δεν υπεκφεύγει τη θνητότητα του ανθρώπινου όντος. Ωστόσο, ως προς τις επιδιώξεις των Προγραμμάτων Σπουδών διαπιστώθηκαν αντιφάσεις, καθότι, παρά το διαθρησκειακό πνεύμα, που σέβεται τη θρησκευτική ετερότητα, παρατηρείται μονοδιάσταση -εκτός από θεμιτώς ανισομερή- απόδοση του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Σημεία της κριτικής του Καμύ απουσιάζουν παντελώς. Οι σημαίνουσες έννοιες του Χριστιανισμού αποδίδονται βάσει της Ορθόδοξης Θεολογίας, όπως οφείλεται βέβαια, δίχως όμως να συμπεριλαμβάνεται η υπόνοια αντιλόγου στην επιμέρους στοχοθεσία της εκάστοτε ενότητας του μαθήματος των Θρησκευτικών, παρά μόνο ως επίσημη, θεωρητική και αφηρημένη διακήρυξη περί γόνιμου προβληματισμού. Κατά συνέπεια, καθίσταται εξαιρετικά ρευστή και αμφίβολη η καλλιέργεια μιας σφαιρικής αντίληψης του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, καθώς και η προαγωγή της κριτικής στάσης των μαθητών απέναντί του, σύμφωνα με τις προθέσεις των συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: Καμύ, Προγράμματα Σπουδών, Χριστιανισμός, κριτική.

Albert Camus, Christian metaphysics, and the Curricula of the greek primary education

Papadopoulos George, Primary Teacher

Abstract

In this article we explored Albert Camus's perceptions on Christian metaphysics, trying to ascertain the correlations that his critique of Christianity maintains with the aims of the Greek Primary School Curricula. The study found that Camus has a complex relationship with Christianity, which is confirmed by the number of characterizations attributed to him. Nevertheless, what can be said with certainty is that Camus does not escape the mortality of the human being. However, contradictions were found in the aims of the Curriculums, as, despite the interfaith spirit, which respects religious diversity, there is a one-dimensional - apart from legitimately asymmetrical - representation of Orthodox Christianity. Points of Camus's criticism are completely absent. The

significant notions of Christianity are attributed on the basis of Orthodox Theology, as it should be of course, but without including the divergent response in the individual goal of each section of the Religious Studies course, except as a formal, theoretical and abstact declaration of fruitful reflection. As a consequence, it is rendered extremely fluid and doubtful the cultivation of a complete conception of Orthodox Christianity, as well as the promotion of the critical attitude of the students about it, according to the intentions of the authors of the Curricula.

Key-Words: Camus, curriculums, Christianity, criticism.

Εισαγωγή

Ο Αλμπέρ Καμύ συνιστά, θα λέγαμε, μια εξέχουσα προσωπικότητα του 20ου αιώνα, γεγονός που αναγνωρίστηκε και επισήμως, όταν το 1957 τιμήθηκε με το Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας. Ο γαλλοαλγερινός διανοητής διατηρεί μια έντονη σχέση με τον Χριστιανισμό, και τούτο αποτελεί μια βασική πτυχή της αξίας και επικαιρότητας του έργου του (Cruickshank, 1967). Αυτό που καθιστά τον Καμύ τόσο σπουδαίο είναι ότι βίωσε μια θρησκευτική ανάγκη και, μολαταύτα, «αδυνατούσε να αποδεχτεί την (...) πίστη» (Cruickshank, 1967:324). Στα λογοτεχνικά έργα του Καμύ, παρατηρείται αβίαστα ότι η χριστιανική πίστη επιτελεί καθοριστικό ρόλο (Hanna, 1956). Γενικότερα, τα έργα του Καμύ διαπνέονται από το χριστιανικό στοιχείο, τόσο σε απτή μορφή -στα πλαίσια ενός προσώπου- όσο και σε περισσότερο αφηρημένη, ως ιδέα (Hanna, 1956). Ο Καμύ καταπιάνεται με θέματα θρησκευτικού και, συναφώς, ηθικού περιεχομένου, καθιστάμενος έτσι πηγή διαρκούς ενδιαφέροντος διά των έργων του (Hanna, 1956).

Η πνευματική παραγωγή του Καμύ «παρέχει πλαίσια, γνώσεις, προκλήσεις και ενθάρρυνση για εκείνους που έχουν επιλέξει ή επιλέγουν να ζουν χωρίς τον Θεό» (Aronson, 2012:257). Εν τοιαύτη περιπτώσει, όλα τα κομβικής σημασίας έργα του είναι εμποτισμένα με περισσότερο ή λιγότερο ευθείς επισημάνσεις επί του Χριστιανισμού (Hanna, 1956). Βέβαια, δεν ενυπάρχει μια συστηματική κριτική στον Χριστιανισμό, κι αυτό εξηγείται εφόσον αναγνωρίσουμε ότι ο Καμύ δεν διέπεται από κάποιου είδους πολεμική ρητορική επί του Χριστιανισμού, όπως θα σημειώνει η Blackburn (2011:315), όντας ένας «αντι-χριστιανός», επαληθεύοντας τη διαπίστωσή μας περί μη συστηματικότητας των θέσεών του, αλλά είναι απλώς ένας «μη χριστιανός» (Hanna, 1956:225). Ο Καμύ (Camus, 2008) δήλωσε σχετικά στα *Σημειωματάριά* του *(1951-59)* ότι δεν νιώθει την ανάγκη να πιστέψει στο Θεό και, ωστόσο, δεν συγκαταλέγεται στους άθεους, γεγονός που τον κατατάσσει στους αγνωστικιστές, κατά τον Rizzuto (1998). Διατηρώντας αυτούς τους χαρακτηρισμούς,[1] λοιπόν, ο Καμύ δεν έπαψε ποτέ να συνομιλεί με τους χριστιανούς διανοητές, στρέφοντας την κριτική του στις ηθικές επιπτώσεις της του να είναι κανείς χριστιανός, δίχως ωστόσο να καταδικάζει τα απόλυτα συγκροτητικά στοιχεία του Χριστιανισμού, αρκούμενος στην απόρριψή τους (Hanna, 1956).

[1] Ως μη χριστιανός (για τον Hanna) και μη άθεος, κατά τον ίδιο τον Καμύ, πέραν του αγνωστικισμού που του αποδίδεται.

Παρά ταύτα, ο Thomas Merton (1985)[2] και ο Peyre (1958) δεν φαίνεται να καταπιάνονται με τη διάκριση μεταξύ «αντι-χριστιανού» και «μη χριστιανού», έναν διαχωρισμό που αναγνωρίζει ο Loose (1962:203). Πιο συγκεκριμένα, ο Merton (1985:281), με αφορμή την ιστορία *«Αποστάτης»*, που εμπεριέχεται στη συλλογή διηγημάτων *Η εξορία και το βασίλειο*, θα σημειώσει πως «(…) ο Καμύ ήταν φαινομενικά ένας αντι-χριστιανός (…)». Φαινομενικά, διότι ουσιωδώς ο Καμύ έτεινε προς μια γνησίως αυθεντική χριστιανική ερμηνεία του ανθρώπινου γίγνεσθαι, μια ερμηνεία που θεωρούσε ότι δεν θα έβρισκε πλέον στη θεσμική μορφή του Χριστιανισμού και των επίσημων διακηρύξεών του (Merton, 1985).

Ο Murchland (1962:61-2), με τη σειρά του, χαρακτηρίζει ως «αυθεντικές» τις αξίες «της δικαιοσύνης, της αφοσίωσης και του θάρρους», που βρίσκονται στον «*Επαναστατημένο Άνθρωπο»* και στην «*Πανούκλα»,* καθότι είναι «σθεναρά αντι-χριστιανικές». Όσον αφορά τον Merton, θα λέγαμε ότι θεωρεί πως ο Καμύ ναι μεν αποποιείται τον καταδικαστέο χαρακτήρα του Χριστιανισμού, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι τον απορρίπτει ολωσδιόλου. Με βάση τις εν λόγω επισημάνσεις του Merton, θα ισχυριζόμασταν, περαιτέρω, ότι ο Καμύ απλώς επιζητά μια γνησιότερη εκδοχή του Χριστιανισμού, που θα είναι λιγότερο –αν όχι καθόλου- αφοριστική και δεν θα αναλώνεται στο μάταιο ερώτημα της αιώνιας ζωής (Παράδεισος-Κόλαση), μεταξύ άλλων. Απεναντίας, το μόνο καθήκον της θα συνίστατο στην αγάπη. Τούτο μπορεί να υποστηριχθεί, εάν λάβουμε υπόψη ότι τα γραπτά του Καμύ γειτνιάζουν με την έννοια της χριστολογίας κατά τον Ιωάννη, υπό την έννοια ότι υποστηρίζουν μια ανοιχτή, μη θεσμική μορφή του Χριστιανισμού, που μένει πιστή στην εντολή της αλληλέγγυας αγάπης (Cristaudo, 2011).

Προτού προχωρήσουμε, οφείλουμε να πούμε ότι στον Καμύ έχουν αποδοθεί οι όροι «παγανιστής»[3] (Larson, 2011:68; Peyre, 1958; Peyre, 1960:20-22; Woelfel, 1975:25), «νεοπαγανιστής» (Merton, 1985:240), «άθεος» (Blackburn, 2011:313, 316; Labrie, 2012: 171, 173, 176, 186; O'Donovan, 1971:390; Onimus, 1970) και «άπιστος» (Aronson, 2012; Blackburn, 2011:325; Carlson, 2014), με τη σύνθετη σχέση που έχει αναπτύξει ως προς τον Χριστιανισμό να καταδεικνύεται από το γεγονός ότι έχει χαρακτηριστεί από «ένθερμος άθεος», εξού και η ανάγκη του, θα λέγαμε, να διευκρινίσει τις θέσεις του, μέχρι «κρυπτο-χριστιανός» (Whistler, 2018:49). Στους εν λόγω

[2] Να σημειωθεί ότι ο Thomas Merton αμφιταλαντεύεται αναφορικά με τον χαρακτηρισμό του άθεου που θα αποδώσει στον Καμύ, καθότι αναγνωρίζει την ευαισθησία του Καμύ ως προς την κοινή πνευματική παράδοση που συντελεί στο δέσιμο των ανθρώπων (Labrie, 2012). Ο Τόμας Μέρτον θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αναγνώριζε πως η αιτία της απόρριψης του Θεού από μέρους του Καμύ εδραζόταν «στη σύλληψη του [Καμύ] για την θεμελιώδη αδιαφορία του σύμπαντος και την ατέλεια της ύπαρξης με τον συνεπαγόμενό της πόνο» (Labrie, 2012:184). Αναλυτικότερα επί των θέσεων του Μέρτον ως προς τη σχέση του Καμύ με τον Χριστιανισμό, δες το σχετικό κεφάλαιο στο Merton, T. (1985). *The literary essays of Thomas Merton.* New York: New Dimensions.

[3] Ο Aronson (2012) θα σημειώσει ότι αυτός ο όρος δεν είναι ευσταθής, υπό την έννοια ότι στη συμβατική χριστιανική οπτική που αναλώνεται με τα ερωτήματα της μεταθανάτιας ζωής και της αθανασίας της ψυχής, μεταξύ άλλων, ο Καμύ αντέτασσε μια μη αυταπατητική οπτική: την εξέγερση και το να ζει κανείς παθιασμένα στο παρόν, απορρίπτοντας την παραίτηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαφαίνεται, θα λέγαμε, αυτό που σημειώνει ο Wood, πως το παγανιστικό στοιχείο του Καμύ έχει γνώση του εαυτού του και παραμένει σε πνευματική εγρήγορση (Wood, 1999).

χαρακτηρισμούς, συμπεριλαμβάνεται, ασφαλώς, κι εκείνος του «αγνωστικιστή» (Cruickshank, 1967:318; Peyre, 1958:482), ο οποίος απέρρεε απ' το «ζήτημα του κακού»[4] (Cruickshank, 1967:318). Ο εν λόγω προσδιορισμός θα λέγαμε ότι ανταποκρίνεται με τα όσα επισημαίνει ο Sagi (2002:145) αναφορικά με την «οπτική του παραλόγου»[5]: πως «η συνείδηση οφείλει να παραμένει εντός των ορίων της», που σημαίνει ότι αδυνατεί να καταστήσει υποχρεωτική την ύπαρξη του Θεού, αλλά δεν μπορεί και να την απορρίψει, διατεινόμενη επί της αναλήθειάς του.

Όσον αφορά, επιπλέον, τούτη τη σύνθετη σχέση, πιστοποιείται, κατά τη γνώμη μας, κι απ' τα ακόλουθα: Πρώτον, ότι, παρότι άθεος, ο Καμύ είναι ριζικά θρησκευόμενος, διότι εφιστά την προσοχή του στην ηθική διαμόρφωση του ανθρώπινου όντος, μεριμνώντας για τη μετάδοση των κατάλληλων αξιών, καθότι ο Θεός είναι απών (Glicksberg, 1959). Εντούτοις, για τον Goss (1974), ο Καμύ δεν μπορεί να αποκαλεσθεί άθεος, αλλά ασεβής στα όρια του βλάσφημου, διότι αρνείται τον χριστιανικό Θεό για χάρη κάποιου άλλου υπερβατικού όντος, το οποίο όμως ουδέποτε ανευρίσκεται, οδηγώντας τον Καμύ στην υπεράσπιση της ανθρώπινης αξίας. Ενώ, μια τρίτη ανάγνωση του έργου του, από τον Murchland (1962), θεωρεί ότι ο Καμύ δεν αμφιταλαντεύεται σχετικά με τον αθεϊσμό του, καθόσον η χριστιανική παρακαταθήκη συνιστούσε μια ιδεολογία κενή νοήματος, διότι ευνοούσε την αλληλοκαταστροφή και το έγκλημα.

Υπό αυτό το πλαίσιο, γίνεται, μεταξύ άλλων, λόγος ότι η *Πανούκλα*, αν και εμποτίζεται με ένα χριστιανικό θέμα, τη φιλανθρωπική προσφορά, συνιστά μέρος της αντιχριστιστιανικής τοποθέτησης του Καμύ (Murchland, 1962). Στο εν λόγω έργο, ο συγγραφέας επιχειρεί να καταδείξει ότι μπορεί να υποστασιοποιηθεί μια γόνιμη εκδοχή του ανθρώπινου αλληλέγγυου πνεύματος, καθιστώντας περιττή την παρέμβαση του Θεού (Murchland, 1962). Συναφώς, αν και ο Καμύ διατηρούσε αποστάσεις από την επίσημη θρησκεία εξαιτίας της απουσίας του θεϊκού στοιχείου, διατηρούσε μια συμπάθεια για τον Χριστιανισμό, εφόσον παρότρυνε τα άτομα να ελαχιστοποιήσουν τον ανθρώπινο πόνο, αλλά κι όταν βίωνε κανείς ουσιωδώς το χριστιανικό πνεύμα (Maher, 2014). Τούτο κατανοείται καλύτερα, εφόσον λάβει κανείς υπόψη πως, παρά το γεγονός ότι ο γαλλοαλγερινός διανοητής απείχε εν γένει από την πίστη στον Θεό ή τον Χριστιανισμό, η στάση που διατηρούσε θα μπορούσε να υποστασιοποιηθεί υπό τον όρο «κοσμική θρησκευτικότητα» (Sagi, 2002:146).[6] Προεκτείνοντας τούτη τη στάση του Καμύ, ο Sharpe (2014) θα υποστήριζε ότι επιδίωξη του γαλλο-αλγερινού συγγραφέα ήταν να συγκεράσει την έξαψη του φυσικού κόσμου ως απόρροια του νεοπαγανισμού του με

[4] Με αυτό, ο Cruickshank εννοεί το γιατί οι άνθρωποι υποφέρουν άδικα και για ποιο λόγο προξενούν αδικαιολόγητο πόνο ο ένας στον άλλο.

[5] Τον όρο αυτό τον πραγματεύεται ο Καμύ διεξοδικότερα στο φιλοσοφικό του δοκίμιο *Ο Μύθος του Σίσυφου.* Εδώ, δεν θα αναλωθούμε στη διασάφηση του εν λόγου όρου.

[6] Αναλυτικότερα, επ' αυτού, δες το κεφάλαιο 13 στο Sagi, A. (2002). *Albert Camus and the Philosophy of the Absurd*. (B. Stein, Trans.). NY, Amsterdam: Rodopi.

ένα χριστιανικά ισότιμο ηθικό κώδικα, υπό τον όρο ότι ήταν απαλλαγμένος από εσχατολογικά στοιχεία.

Παραμένοντας στο ζήτημα της σύνθετης σχέσης του Καμύ με τον Χριστιανισμό, ο Aronson (2012:257) θεωρεί «διαστρέβλωση της στάσης και της ζωής του Καμύ» τη θέση του Wood (ό.α. στο Aronson, 2012:257) ότι ο γαλλο-αλγερινός συγγραφέας είναι «κρυφά θρησκευόμενος», διατηρώντας μια «έντονη επιθυμία για τη θρησκεία». Εν πάση περιπτώσει, για τον Wood (1999), ο Καμύ διέπεται από τη θέληση και την αποφασιστικότητα ώστε να αντιταχθεί στην ύπαρξη του Θεού, προτάσσοντας στη θρησκευτική πίστη όχι το ορθολογιστικό πνεύμα, αλλά μια αρνητικού τύπου μορφή πίστεως. Ο Καμύ έχει απορρίψει την ιδέα ενός θεϊκού όντος ικανού να παράσχει βεβαιώσεις ευτυχίας (Labrie, 2012). Όμως, «[α]υτό δεν σημαίνει ότι δεν καταδιωκόταν απ' την απουσία του Θεού, ιδίως του χριστιανικού (...)», όντας μέρος της πολιτισμικής του κληρονομιάς (Labrie, 2012:173). Ωστόσο, υπάρχουν, θα λέγαμε, ορισμένες τοποθετήσεις επί των οποίων ο Καμύ είναι κάθετος: Τόσο η «αθεΐα» όσο και ο «θεϊσμός» προσλαμβάνονται ως «άλματα» για τον Καμύ, που σημαίνει ότι υπερβαίνουν τα όρια της ανθρωπίνως εφικτής γνώσης, εγκαταλείποντας την παράλογη στάση ζωής (Loose, 1962:203).

Ένα ακόμη ζήτημα που θίγει την ιδιαίτερη σχέση του Καμύ με τον Χριστιανισμό είναι, θεωρούμε, η θέση του Loose (1962), λέγοντας πως η απόφανση του Καμύ, το παράλογο είναι η δίχως Θεό αμαρτία, δεν μεταφράζεται στο ότι το παράλογο λειτουργεί ως φραγμός του Θεού, αλλά, απεναντίας, πως η ύπαρξη ή η ανυπαρξία του δεν θα μετέβαλε τη μεταφυσική κατάσταση του ανθρώπου. Για τον Καμύ, συναφώς, η ύπαρξη ή η ανυπαρξία του Θεού αποτελεί ένα αδιάφορο ερώτημα όσον αφορά στη μεταφυσική συνθήκη του ανθρώπινου όντος, καθώς τα ηθικώς προβληματικά σημεία του θανάτου και του πόνου συνεχίζουν να μας απασχολούν «ως πρωταρχικά δεδομένα ανεξαρτήτως από το εάν κάποιος αποδέχεται ή απορρίπτει την ιδεά του Θεού» (Loose, 1962: 206). Δεδομένων αυτών, δεν προξενεί, θα λέγαμε, εντύπωση το γεγονός ότι ο προβληματισμός του Καμύ επί θρησκευτικών ζητημάτων εκπηγάζει όχι από μια εσωτερική αναγκαιότητα πίστης, αλλά εξαιτίας του γεγονότος ότι κατατρύχονταν σε όλη του τη ζωή από το θνητό πεπρωμένο του ανθρώπου, καθώς και μιας ενδότερης επιθυμίας για εξασφάλιση νοηματικής συνοχής στην όψη της ανθρώπινης δυστυχίας (Whistler, 2018).

Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις του Καμύ γύρω από τον Χριστιανισμό, πώς τον εννοεί, και την κριτική που του άσκησε,[7] καθώς και να εξετάσουμε το βαθμό στο οποίο οι θέσεις του βρίσκουν εφαρμογή μέσα από το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και συναφώς των στοχεύσεων των Α.Π.Σ της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θα δούμε το βαθμό στο οποίο η σκέψη του Καμύ γύρω από τις κεντρικές έννοιες του Χριστιανισμού έρχεται σε σύγκρουση ή ασυμφωνία με τις επιδιώξεις του ΔΕΠΠΣ-Α.Π.Σ (2003) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, τον συνιστώμενο τρόπο παρουσίασης του Χριστιανισμού μέσα

[7] Στο βαθμό που αυτό, βέβαια, δύναται να αποτυπωθεί στα πλαίσια ενός άρθρου.

απ' το ΜτΘ. Γι' αυτό τον σκοπό, θα ανατρέξουμε, επίσης, στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) (ΠΣ) για να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται ο Χριστιανισμός. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να πούμε, μάλιστα, ότι το ζήτημα της σχέσης του Καμύ με τον Χριστιανισμό απασχόλησε τους σχολιαστές του, ως επί το πλείστον, κατά τον προηγούμενο αιώνα και, κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον επ' αυτού έχει ατονήσει. Γι' αυτό θα επιχειρήσουμε να αναζωογονήσουμε, κι όχι να μελετήσουμε εκτεταμένα, δεδομένων των υφιστάμενων περιορισμών, το εν λόγω ζήτημα, εξετάζοντάς το υπό ένα παιδαγωγικό πρίσμα.

1. Ο Καμύ και ο Χριστιανισμός

Η αποκήρυξη της χριστιανικής θρησκείας από μέρους του Καμύ είναι «ριζική και εμβριθής» (Sagi, 2002:153). Μιας και ο Χριστιανισμός καθιστά την οδύνη συνιστώσα της πίστης, δικαιολογεί την ύπαρξη του κακού και του ανθρώπινου πόνου, παραμένοντας αδρανής και σιωπηλός στη θανάτωση των αθώων, ο Καμύ τον απορρίπτει απερίφραστα (Sagi, 2002). Βέβαια, τούτο δεν σημαίνει ότι ο Καμύ καταδικάζει τον Χριστιανισμό εξαιτίας της αναλήθειάς του, αλλά γιατί δεν αποδέχεται τον συνιστώμενο αξιακό του κώδικα (Sagi, 2002). Ο Καμύ δεν συμμερίζεται τη θέση του Χριστιανισμού που αναγνωρίζει τη δυστυχία και τον θάνατο ως αποδεχτές και ωφέλιμες καταστάσεις που επιδέχονται την ελάχιστη δικαιολόγηση (East, 1984). Επιπροσθέτως, ο Καμύ δεν αποδέχεται τον Χριστιανισμό, διότι μεταβαίνει από τη θέση της ύπαρξης του Θεού στην ύπαρξή του μέσω μιας επισφαλούς λογικής συνέχειας (Loose, 1962). Ο Καμύ, σε αντίθεση με τον πιστό του Χριστιανισμού, «δεν πίστευε ούτε στον Θεό ούτε στη σωτηρία ούτε στη μεταθάνατον ζωή» (Cruickshank, 1967:316). Είναι θεμελιωδώς αντίθετος σε όσα υποστηρίζει ο Χριστιανισμός, δηλαδή εναντιώνεται επί των βασικών του όρων, όπως είναι εκείνοι «της σάρκωσης, της χάρης, της λύτρωσης, της μετάνοιας και της συλλογικής ενοχής για κάποια αμαρτία που διαπράχθηκε, άγνωστη σε μας» (Peyre, 1960:23). Σε τούτα, θα συμπληρώναμε ότι ο γαλλο-αλγερινός συγγραφέας ήρθε ευθύς εξαρχής σε σύγκρουση με τον Χριστιανισμό, διότι ο τελευταίος προσβλέπει στο αιώνιο, σε ένα επέκεινα, που υπεκφεύγει την τελικότητα της ύπαρξης. Όπως τονίζει ο Onimus (1970), στον Καμύ ενυπάρχει μια προσκόλληση στην παροντική συνθήκη και στην προσωρινότητά της, κάτι που αντιβαίνει άρδην με τις διακηρύξεις των θρησκειών. Για τον Καμύ, το να αρέσκεται κανείς σε αυτήν την περατή συνθήκη αποτελεί ένδειξη μιας παθιασμένης ζωής (Onimus, 1970).

Δεδομένων αυτών, δεν αποτελεί έκπληξη εκείνο που επισημαίνει ο Mackey (1966:399): Ότι ο γαλλο-αλγερινός διανοητής δεν αποδέχεται τον χριστιανικό Θεό και τον συνυφασμένο Του Παράδεισο, «όχι (...) επειδή είναι ένας αγνωστικιστής», που δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί διά μέσω αποδείξεών για την αναληθεία ή μη της ύπαρξής τους, «αλλά διότι ένας τέτοιος Θεός θα πρόσφερε στον άνθρωπο μόνο μια αμοιβή αφότου έχει διαπράξει μια αδικία, συνεπώς επικυρώνοντας την αδικία». Ωστόσο, από τη στιγμή που η ύπαρξη του Θεού καθίσταται υποχρεωτική, υπό την έννοια του επωμισμού της κατηγορίας περί επικράτησης της αδικίας, η θέαση της αιώνιας ζωής και του απολύτου είναι προσεγγίσιμα για τον άνθρωπο, και έτσι αίρεται η όποια αδικία εμπεριέχεται στη

συνθήκη του θανάτου (Mackey, 1966). Στον *Επαναστατημένο Άνθρωπο,* ακόμη, ο Καμύ καταφέρεται ενάντια στο χριστιανικό ιδεώδες, όντας συνυφασμένο σε μια μεταθανάτια παραδείσια κατάσταση υπό την παρουσία του Θεού (Mackey, 1966). Το ανθρώπινο ον «απαιτεί δικαιοσύνη, όχι χάρη» (Mackey, 1966:399). Το εν λόγω έργο, αποτελεί μια εμβριθή και εκταταμένη μελέτη επί του πώς δύναται να ενεργήσει ο άνθρωπος σε έναν κόσμο όπου ο Θεός εκλείπει (Aronson, 2012). Στα *Σημειωματάριά* του *(1942-51),* ο Καμύ (Camus, 2010) θα καταστήσει σαφές ότι δεν αποδέχεται τον Χριστιανισμό, διότι τον θεωρεί ένα καθεστώς που καθίσταται άδικο για το ανθρώπινο γίγνεσθαι.

Στην *Πτώση* (Καμύ, 1987) παρατηρούμε σχετικά ότι ο Καμύ, μέσω του πρωταγωνιστή του, Ζαν Μπατίστ Κλαμάνς, τονίζει πως στη γέννηση του Χριστού εμπεριέχεται το στοιχείο της ενοχής (γι' αυτό και θυσιάστηκε), καθότι σφαγιάστηκαν εκατοντάδες νεογέννητα εξαιτίας του. Σε πολλά από τα βιβλία και τα δοκίμιά του, που συγκεντρώνονται στα *Actuelles,* ο Καμύ αναφέρεται στη σφαγή των αθώων, που διεπράχθη από τον Ηρώδη, όντας «(…) απαραίτητη στη χριστιανική μυθολογία» (Peyre, 1960:24). Πέραν, όμως, από αυτήν την πρόσληψη του Χριστού, για τον Καμύ, όπως σημειώνει ο Hanna (1956), η θανάτωση του Ιησού, καθότι αθώος, παρουσιάζεται ως άδικη. Έτσι, όταν οι χριστιανοί αντικρίζουν αυτό το γεγονός, το αποδέχονται ως «θυσία», που σημαίνει ότι το θεωρούν «σωστό και απαραίτητο», και κατ' αυτόν τον τρόπο απαρνούνται τη μόνη αναμφισβήτητη αλήθειά του: το ότι είναι εξωφρενικά άδικο να θανατώνεται ένας αθώος, ωστόσο αυτό συνιστά πλέον μέρος του παράδοξου στοιχείου του Χριστιανισμού (Hanna, 1956:225).

Όσον αφορά, τώρα, στο θαυμαστό συστατικό που εμπεριέχεται σε τούτο το παράδοξο είναι ότι η χριστιανική παράδοση υιοθετεί μια στάση που δύναται να περιορίσει και, ακολούθως, να υπερβή την αενάως παρούσα κατάσταση της ανθρώπινης οδύνης (Hanna, 1956). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, ανευρίσκονται τα «πρωταρχικά κίνητρα της χριστιανικής πίστης», δηλαδή, έχουμε να κάνουμε με το ζήτημα του θανάτου και του κακού (Hanna, 1956:225). Για τον Καμύ (1971), με τη θυσία του ο Χριστός κατέδειξε ότι η δυστυχία και ο θάνατος δεν είναι απολύτως μεμπτά. «Ο ίδιος ο Χριστός, διά της Αναστάσεώς του, δεν δίδαξε πώς να φιλοσοφούμε (...) για τον θάνατο, αλλά πώς να μαχόμαστε και να νικούμε τον θάνατο» (Ρεράκης, 2019:232).

Ο Καμύ (Camus, 2007) τονίζει σχετικά ότι η ιδέα του επικείμενου θανάτου κατέτρυχε ολόκληρη την πρώτη χριστιανική γενιά.[8] Αυτό που αποκαλύπτεται εδώ, θα συμπληρώσει, είναι ο σαρκικός φόβος ενώπιον του καταληκτικού προορισμού του ανθρώπινου σώματος (Camus, 2007). Έχοντας επίγνωση τούτου, δεν αποτελεί καμία έκπληξη, θα μας πει ο γαλλο-αλγερινός συγγραφέας, που η χριστιανική παράδοση είχε άμεσα συνυφαστεί με την ταπεινοφροσύνη και την αγωνία, έννοιες που έπαιξαν κομβικό ρόλο, όντας τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της χριστιανικής μεταφυσικής (Camus, 2007).

[8] Μάλιστα, για να αποδείξει κάτι τέτοιο, παραπέμπει σε σημεία απ' τα Ευαγγέλια του Λουκά, του Μάρκου και του Ματθαίου.

Αν και το ζήτημα του θανάτου θεματοποιήθηκε στην Παλαιά Διαθήκη, στα Ευαγγελία είναι που ο θάνατος πρωτοστατεί, όντας στο επίκεντρο των αφηγήσεων (Camus, 2007). Ο Καμύ (Camus, 2007) θα επισημάνει σχετικά ότι ο λαός που δεν έχει μυηθεί αρκετά στα ζητήματα του Χριστιανισμού δεν γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό πως ο Χριστιανισμός έχει ως θεμελιώδη έννοια το πρόσωπο του Χριστού και του θανάτου του. Όμως, όσοι διακατέχονται από μια αληθινή πίστη έχουν θεαθεί και αναγνωρίσει το μεγαλείο που εμπεριέχεται σε τούτη τη μαρτυρική θυσία του Ιησού (Camus, 2007). Η αποτρόπαιη μαρτυρική εικόνα του Ιησού, που κατέστη σύμβολο του Χριστιανισμού, αποτελεί έτσι μια ένδειξη της σπουδαιότητας του θανάτου (Camus, 2007). Ως προς αυτό, ο Καμύ (Camus, 2007) κάνει λόγο, μεταξύ άλλων, για την επικριτική-αγανακτισμένη στάση των ειδωλολατρών αναφορικά με το «γιατί» ο Χριστός επιτρέπει στον εαυτό του να καταστεί αντικείμενο εμπαιγμού, υφιστάμενος το μαρτύριο της σταύρωσης.

Σε αντίθεση, όμως, με τον Χριστιανισμό, που έβλεπε τον θάνατο ως ένα σημείο μεταβάσεως στην αιώνια ζωή, για τον Καμύ, ο θάνατος αποτελεί απόδειξη του παραλόγου της ύπαρξης (Camus, 1955). Όπως υπογραμμίζει ο Mackey (1966), η θανατική έσχατη βεβαιότητα καθίσταται πηγή του παραλογισμού[9] υπό τον όρο πως δεν εμπεριέχει καμία προοπτική υπερβατικότητας, μιας μεταθανάτιας ζωής. Σε περίπτωση όμως που κάτι τέτοιο δεν αληθεύει, ο θάνατος αναγορεύεται ως μια δίοδος (Mackey, 1966). Τούτο, όμως, δεν είναι απόλυτα επακριβές, κατά τον ίδιο, διότι είναι η επιδίωξη του ετοιμοθάνατου ατόμου περί αθανασίας που καθιστά παράλογη την ύπαρξή του (Mackey, 1966). Έτσι, ο παραλογισμός εκπηγάζει ουσιαστικά από την απόρριψη του Καμύ της προοπτικής της αθανασίας και συναφώς στην πίστη που διατηρεί κανείς ότι ο θάνατος είναι ο αφανισμός ενός ανθρώπου που, μολαταύτα, επιθυμεί τη μεταθανάτια κατάσταση (Mackey, 1966). Άρα, ο θάνατος οφείλει να αναγνωριστεί ως η συνιστώσα, ως μια θεμελιωδώς έννοια του παραλογισμού, και όχι απλώς ως το πυροδοτικό στοιχείο του (Mackey, 1966).

Ακολούθως, το γεγονός ότι η θανατική κατάσταση αποστερεί τη ζωή από το νόημά της συνιστά κάτι το μη ρεαλιστικό στα όρια του υπερβολικού (Mackey, 1966), και βεβιασμένο, θα συμπληρώναμε. Κι αυτό, για τον Mackey (1966:394), διότι ο νομπελίστας συγγραφέας θα έπρεπε να πει ότι «[ο θάνατος] αποστερεί τη ζωή από ένα συγκεκριμένο είδος νοήματος, (...) το νόημα που θα απέρρεε από κάποιο πεπρωμένο σε μια μεταθάνατον ζωή», ή, με άλλα λόγια, «το νόημα που ανταποκρίνεται στην επιθυμία του ανθρώπου για το απόλυτο». Για τον Καμύ ενυπάρχει η εξής προβληματική: Είτε ο παραλογισμός και η συναφή του κατάσταση της θνητότητας ή κάτι παραπλήσιο του χριστιανικού Παραδείσου (Mackey, 1966). Συνεπώς, είναι η παραδοχή της άρνησης της υπάρξεως του Θεού, μη αποδεχόμενος κανείς τη συναφή δωρεά της αθανασίας Του, που εγκαθιδρύει την ασάφεια, την ασημότητα της ζωής (Mackey, 1966). Ο Καμύ συναισθάνεται αυτήν τη νοηματικά αποστερημένη κατάσταση στην οποία μπορεί να

[9] Να επισημάνουμε εδώ ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις έννοιες ‘’παράλογο’’ και ‘’παραλογισμός’’. Όπως αναφέρει ο Καμύ (Camus, 1955) στον *Μύθο του Σίσυφου,* αφετηρία αποτελεί το κλίμα του παραλογισμού και κατάληξη το παράλογο σύμπαν. Ο Καμύ μιλά, επίσης, για το αίσθημα του παραλογισμού που οδηγεί στην ανακάλυψη της έννοιας του παραλόγου.

περιέλθει η ζωή, καθόσον αδυνατεί να αποδεχτεί τον Θεό ή την όποια υπερβατική συνθήκη, αλλά και ασφαλώς διότι έχει αναγνωρίσει ευκρινώς πως το καθετί επαπειλείται από το βάρος του θανάτου (Wood, 1999).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να πούμε, βέβαια, πως άλλη μια έννοια στενά συνυφασμένη με τις θρησκείες και, κατά συνέπεια, με τον Χριστιανισμό είναι η πίστη. Ο Καμύ σημειώνει (Camus, 2007) ότι το συστατικό στοιχείο της χριστιανικής πίστης είναι η συγκατάθεση και η παραίτηση. Η θεώρηση του Καμύ είναι ότι η χριστιανική πίστη δεν επιλύει το ζήτημα του παραλόγου (Loose, 1962). Ο αυθεντικά παράλογος άνθρωπος αρνείται μια θρησκευτικού τύπου επίλυση του ζητήματος του παραλογισμού (O' Donovan, 1971).

Έχοντας επίγνωση τούτων, θα λέγαμε ότι εκ της πίστεως ανακύπτει και η σχετική αναγκαιότητα της ελπίδας. Το παράλογο υποκείμενο δεν διατηρεί τα απεικάσματα της χριστιανικής ελπίδας που απορρέει απ' την πίστη επί της αγαθοέργιας και φιλευσπλαχνίας του Θεού, η οποία θα πραγματωθεί σε ένα αποκαλυπτικό σκηνικό όπου, κατά την πραγμάτωσή του, θα επικρατεί πλέον η καλοσύνη (Loose, 1962). Ο εν λόγω τύπος ανθρώπου επιχειρεί να ζήσει εντός των ορίων της ιστορικής διαδρομής, χωρίς το προνόμιο να έλκεται απ' την ελπίδα και το μέλλον, αρκούμενος σε σχετικές αξίες (Loose, 1962). «Για τον Καμύ, η ελπίδα είναι πάντοτε, υπό οποιαδήποτε αμφίεση κι αν παρουσιάζεται αυτή, ένα μέσο ώστε να αποδράσει κανείς από το παρόν και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να ζει λιγότερο» (Onimus 1970:43). Ο Καμύ μέμφεται την ελπίδα υπό την έννοια ότι την θεωρεί ταυτόσημη της παραίτησης, καθόσον έχει λειτουργήσει κατά ένα εγωιστικό τρόπο για εκείνη την κατηγορια ανθρώπων που, προστρέχοντας σε αυτήν, παρουσιάζουν σημάδια παραίτησης απέναντι στον συλλογικό πόνο (Peyre, 1958). Στους *Γάμους,* ο Καμύ (Camus, 1970) αναφέρει ότι στον ελληνικό μύθο από όλα τα δεινά που ήταν εγκλωβισμένα στο κουτί της Πανδώρας, η ελπίδα απελευθερώθηκε τελευταία, όντας το χειρότερο δεινό όλων. «(…) [Η] ελπίδα, ενάντια στην κοινή πεποίθηση, είναι ισοδύναμη της παραίτησης. Και το να ζεις είναι να μην παραιτείσαι» (Camus, 1970: 92). Αυτή η αναφορά δεν είναι, θα λέγαμε, τυχαία, μιας και, όπως σημειώνει ο Peyre (1958), η ελπίδα προσλαμβάνεται απ' τον Καμύ ως το χριστιανικό μέσο διαφυγής του παραλόγου της ύπαρξης, καθιστώντας την υποφερτή.

Βέβαια, τούτη η ελπίδα συσχετίζεται άμεσα -με τη σειρά της- με το ζήτημα της αμαρτίας. Ως προς αυτό, όταν ο Καμύ ανέβασε το έργο του Faulkner, *Ρέκβιεμ για μια μοναχή,* δεν στηρίχθηκε πάνω σε μια *«θεμελιώδη υπαιτιότητα»,* την οποία ο συγγραφέας από την Αμερική ποτέ δεν απεδίωξε (Peyre, 1960:24). Στο ίδιο πλαίσιο, ο ευαγγελιστής Μάρκος σημειώνει ότι κανείς δεν είναι καλός (Nemo Bonus) (as cited in Camus, 2007). Έτσι, όπως θα πει ο Καμύ (Camus, 2007), η αμαρτία προσλαμβάνει έναν καθολικό χαρακτήρα. Ο Καμύ, μολοντούτο, θα εναντιωθεί στην καταδίκη των αμαρτωλών, εννοώντας όσους παρέμεναν αβάπτιστοι, πράγμα που για αρκετούς αιώνες ήταν ηθικώς καταδικαστέο από το εκκλησιαστικό σώμα (Peyre, 1960). Αφού, λοιπόν, όλοι, ανεξαιρέτως, θεωρούμαστε αμαρτωλοί, για τον Καμύ, προκύπτει το εύλογο ερώτημα του «ποιος» θα καταστεί ικανός ώστε να αντικρίσει τη Βασιλεία του Θεού (Camus,

2007:52). Η προφανής απάντηση που θα δώσει ανευρίσκεται στη Σάρκωση του Χριστού (Camus, 2007). Μιας και ο άνθρωπος αδυνατεί λόγω της αμαρτωλότητάς του να αγγίξει το επουράνιο Βασίλειο του Θεού, ο Θεός κατέρχεται στον επίγειο κόσμο, και, κατ' αυτόν τον τρόπο, θα σημειώσει ο Καμύ, ανακύπτει το θέμα της ολικής εναπόθεσης της ελπίδας της ανθρωπότητας στον Υιό του Θεού εν παραλλήλω με το ζήτημα της άφεσης των αμαρτιών (Camus, 2007). Έτσι, η Σάρκωση προσλαμβάνει ταυτόχρονα και μια λυτρωτική απόχρωση (Camus, 2007). «Μόνο η οικειοθελής θυσία ενός αθώου (...) μπορούσε να δικαιολογήσει τη μακρά και παγκόσμια δυστυχία των ανθρώπων» (Hanna, 1956:227). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Χριστός ελαχιστοποίησε την απόσταση μεταξύ επουράνιου και επίγειου κόσμου (Hanna, 1956). Συνενώμενος με το θεικό στοιχείο διά του Χριστού, ο άνθρωπος καθίσταται συμμέτοχος τούτου του μεγαλείου, καθώς ο Θεός έχει θεαθεί το ανθρώπινο δράμα, κι έτσι το ανθρώπινο ον αποδέχεται την κατάστασή του (Hanna, 1956).

Γεφυρώνοντας αυτό το χάσμα, θα υποστηρίζαμε ότι διαφαίνεται αυτό που επισημαίνει ο Ρεράκης: ότι ο Χριστός διερχόμενος διαμέσου του θανάτου κατόρθωσε και ανήλθε νικητής απέναντί του (Ρεράκης, 2019). Τούτη την επιζήμια ισχύ του θανάτου, μεταχειριζόμενη από διαβολικά στοιχεία, ο Χριστός την έστρεψε εναντίον του θανάτου, ανερχόμενος ως νικητής (Ρεράκης, 2019). Ο θάνατος αποτελεί, όμως, πρόβλημα μόνο για τους θρησκευόμενους πιστούς, οι οποίοι βλέπουν τη ζωή ως κάτι παραπάνω από υλική ύπαρξη, και γι' αυτό οι χριστιανοί διακηρύττουν ότι ο Χριστός υπερέβη του θανάτου (Wood, 1999). Έχοντας κατά νου τούτα, θα λέγαμε ότι το ζήτημα του θανάτου επανέρχεται, βρισκόμενο στον πυρήνα του Χριστιανισμού. Αυτό, βέβαια, δεν αποτελεί, θεωρούμε, έκπληξη, δεδομένου ότι για τον Καμύ, ο θάνατος και το κακό αποτελούν τα πρωταρχικά θεμέλια κάθε θρησκευτικού δόγματος και ηθικού κώδικα (Hanna, 1956).

Για τη χριστιανική ανθρωπολογία, όμως, θα διατεινόμασταν, ισχυεί το εξής αναφορικά με τη προβληματική του θανάτου: Δεδομένης της νίκης του Χριστού απέναντι στον θάνατο, «(…) το πρόβλημα του ανθρώπου δεν είναι, πώς να ανακαλύψει φιλοσοφικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει τον θάνατο, μειώνοντας τον τρόμο που δημιουργεί στην ύπαρξη, αλλά πώς θα νικήσει το θάνατο» (Ρεράκης, 2019:232). Συναφώς, ο ρόλος της Εκκλησίας δεν συνίσταται στην παροχή θεωρητικών σχημάτων για την καταπολέμηση του φόβου του θανάτου, αλλά μεριμνά ώστε να μεταδώσει διά της Θείας Κοινωνίας το νικητήριο και λυτρωτικό μήνυμα της ανάστασης του Χριστού, ούτως ώστε οι πιστοί να καταστούν μέτοχοι της αθανασίας (Ρεράκης, 2019). Η χριστιανική παράδοση, λοιπόν, διατηρεί μια εχθρική στάση απέναντι στον θάνατο υπό την έννοια ότι δεν αναγνωρίζεται ως μια φυσικώς εννοούμενη βιολογική κατάληξη (Ρεράκης, 2019).

Απεναντίας, για τον Καμύ, δεν υπάρχει η οποιαδήποτε ιδέα υπερβατικότητας (Peyre, 1960). Ο Καμύ, ακολουθώντας την παράδοση της γενιάς του, παραμένει κατηγορηματικός ως προς την άρνηση του υπερβατικού στοιχείου (Peyre, 1958). «Μιας και δίνει έμφαση στην ελπίδα και στο μέλλον, ο Χριστιανισμός τείνει να είναι πεσιμιστικός αναφορικά με τη φύση του ανθρώπου και οπτιμιστικός ως προς το πεπρωμένο του [ανθρώπου]» (Loose, 1962:208). Αντιθέτως, ο Καμύ, έχει λίγο, αν όχι καθόλου,

ενδιαφέρον για τις δυνατότητες του ανθρώπου πέρα απ' την επίγεια ζωή (Loose, 1962). Άρα, δεν προξενεί εντύπωση, όταν σημειώνει «(…) τι μπορώ να αποκαλέσω αιωνιότητα εκτός από αυτό που θα συνεχιστεί μετά τον θάνατό μου?» (Camus, 1970:90). Μια άλλη επισήμανση που καταδεικνύει την απαρέσκειά του προς καθετί το υπεραισθητό, είναι όταν αναφέρει πως «αν υπάρχει μια αμαρτία ενάντια στη ζωή, πιθανόν βρίσκεται λιγότερο στο να θλίβεσαι γι' αυτήν όσο στο να εύχεσαι για μια άλλη ζωή» (μια μεταθάνατον εννοεί προφανώς) (Camus, 1970:91).

Στον *Μύθο του Σίσυφου,* θα σημειώσει, ακόμη, ότι το παράλογο, αυτή η καθολική απαίτηση του ανθρώπου για μια ενοποιητική αρχή που αδυνατεί να ικανοποιηθεί από έναν απόμακρο κόσμο, είναι η μεταφυσική κατάσταση του διαυγούς ανθρώπου, που δεν συμπεριλαμβάνει ως ύστατη απόληξη τον Θεό (Camus, 1955). Καταφανώς, λοιπόν, αν οφείλει να τεθεί το δίλημμα ανάμεσα στη θεολογική πίστη και το παράλογο, η σκέψη τιυ Καμύ, ακολουθώντας τους στωικούς, θα ταχθεί σαφώς με το τελευταίο (Merton, 1985). Για τον Καμύ δεν ενυπάρχει τίποτε πέραν του θανάτου, ο κόσμος μας είναι σύμφυτος της φθοράς και της απώλειας (Peyre, 1960). Ωστόσο, ο Καμύ θεωρεί ότι ο θάνατος αποτελεί προβληματική συνθήκη, δίχως να συμμερίζεται το ορθολογιστικό ή αθεϊστικό μοτίβο, διότι δρα βάσει μιας θρησκευτικής πρόσληψης της ζωής: πως αν πρέπει να έχει νόημα, τότε είναι απαραίτητο με κάποιο τρόπο να παραταθεί πέραν της αισθητής ζωής (Wood, 1999). Ενώ, όμως, ο θρησκευόμενος βρίσκει τη λύση στην αιώνια ζωή του Παραδείσου, η επίγεια προτροπή του Καμύ ανευρίσκεται στην παράταση της ίδιας της ζωής, υπό τη μορφή μιας ατέρμονης σισύφειας επανάληψης (Wood, 1999).

Στον *Ξένο,* επίσης, καθίσταται σαφές ότι η όποια λυτρωτική επιδίωξη συνυφαίνεται με την αποδοχή της περατότητας του ανθρώπινου όντος, αποκαθαίροντας μας τοιουτοτρόπως από την ελπιδοφόρα προοπτική (Glicksberg, 1959). Ο Καμύ δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για την αιώνια σωτηρία (Goss, 1974). Για τον νομπελίστα συγγραφέα, η υπερβατικότητα μιας άλλης ζωής απορρίπτεται όχι μόνο για αυτό το απόθεμα ελπίδας και σωτηρίας, θα λέγαμε, που διατηρεί, αλλά και διότι, σύμφωνα με την Whistler (2018), ο Καμύ το θεωρεί ανεπίτρεπτο να συμβιβάσει τις έννοιες της οδύνης και δυστυχίας με την παντοδυναμία ενός Θεού. Ο Καμύ διακατέχεται από την ίδια προβληματική όπως ο ήρωας του Ντοστογιέφσκι, Ιβάν Καραμαζόφ, εννοώντας πως, εφόσον ο Θεός κατέχει απεριόριστη δύναμη, όντας παντοδύναμος, το γεγονός πως παραμένει αμέτοχος στα βάσανα και το κακό του κόσμου, τον καθιστά, κατά κάποιο τρόπο, υπαίτιο για αυτά (Merton, 1985).

Σε στενή αλλελεξάρτηση με το ανωτέρω, αν το κακό οφείλει να υπάρχει, προκειμένου η παντοδυναμία του Θεού να διαθέτει ένα έρεισμα δικαιολόγησης, τότε ο Καμύ δεν προτίθεται να αποδεχτεί την ορθότητα κάτι τέτοιου, ούτως ώστε να κερδίσει μια θέση στον χριστιανικό παράδεισο (Merton, 1985). Δεν είναι δύσκολο να αντιληφθούμε, λοιπόν, ότι για τον Καμύ το ερώτημα μιας μεταθανάτιας ζωής είναι άμεσα αλληλένδετο με εκείνο της ύπαρξης του Θεού, ιδίως ενός Θεού που είναι ταυτισμένος με το απόλυτο, ακροβατώντας στο δίπολο είτε της επιβράβευσης ή της τιμωρίας (Mackey, 1966). Για

τον αντιστασιακό συγγραφέα, «[η] υπόθεση ενός καθόλα ισχυρού Θεού υπονοούσε (...) έναν σκληρό ή απλά αδιάφορο Θεό για τον οποίο τα βάσανα και ο θάνατος των παιδιών και των αθώων είναι άνευ σημασίας» (Onimus, 1970:51).

Επομένως, ο Χριστιανισμός συνιστά για τον Καμύ «μια τραγική θρησκεία» όπου ο Θεός δεν διατηρεί τίποτε το αξιοθαύμαστο, απεναντίας είναι «ένας απόμακρος Θεός (...) και εντελώς ακατανόητος» (Onimus, 1970:53). Εφόσον αναγνωρίσουμε την ύπαρξη του Θεού, τότε, για τον Καμύ, αυτός δεν προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας συμπονετικής δράσης, αλλά, απεναντίας λογίζεται ως ένα ξενικό, μη κατανοήσιμο υπεραισθητό ον (Blackburn, 2011). Η μόνη προσέγγισή του μπορεί να επιτευχθεί «μόνο διαμέσου του μαρτυρίου ή μιας διαστροφής της λογικής, μέσω μιας αγνής πράξης πίστης» (Onimus, 1970:53). Ο Χριστιανισμός θεωρείται για τον Καμύ μια μορφή αποξένωσης και απολυταρχίας, όπου το αφαιρετικό προτιμάται έναντι του ελεύθερου και αξιοπρεπούς πνεύματος (Merton, 1985). Η αποδοχή του χριστιανικού Θεού μεταφράζεται για τον Καμύ στην απόρριψη, στην άρνηση του ανθρώπου, προτιμώντας κανείς τις αφηρημένες αξίες (Merton, 1985).

Αν μη τι άλλο, κάτι τέτοιο, ότι ο Χριστιανισμός εμπεριέχει το στοιχείο της της συκοφάντησης και περιφρόνησης της ανθρώπινης αξίας, είναι ένα διαδομένο στερεότυπο που έχει συσχετιστεί με τον Χριστιανισμό (Merton, 1985). Όπως κι αν έχει, όμως, κατά τον Merton (1985:281), ο Καμύ απέρριπτε τον Χριστιανισμό ως θεσμό και τον Θεό βάσει της χριστιανικής πρόσληψης, δηλαδή «ως απόλυτη αυθεντία και αδιάλλακτο κριτή». Μια τέτοια απεικόνιση του Θεού αποσκοπούσε σε μια ηθικώς ουτοπική και ατελέσφορη εξύψωση του ανθρώπου, και γι' αυτό ο Θεός επιτρέπει την επικράτηση της οδύνης: προκειμένου να τιμωρήσει τους ανθρώπους (Merton, 1985), γι' αυτήν την ηθική εξαχρείωση κι αμαρτωλότητά τους, θα συμπληρώναμε.

Δεδομένης αυτής της σύλληψης του Θεού, θα λέγαμε ότι η επισήμανση του Loose (1962) έρχεται να επικυρώσει την κριτική του Καμύ, όταν λέει ότι ο γαλλο-αλγερινός συγγραφέας πράττει ορθά με το να καταφέρεται ενάντια στην όποια σύλληψη του Χριστιανισμού η οποία υποτάσσει το ανθρώπινο πνευματικό δυναμικό στην παντοδύναμη, άδικη και αιώνια ισχύ ενός αδέκαστου Θεού (Loose, 1962). Η σχέση του ανθρώπου με έναν Θεό αυτού του είδους υποδηλώνει την ύπαρξη μιας ανισομερούς και ασύμμετρης κατάστασης του τύπου δούλου-αφέντη, στην οποία το ερώτημα περί ελευθερίας καθίσταται μάταιο (Loose, 1962). Με τούτο, θα λέγαμε ότι θα συμφωνούσε και ο Cook, καθότι υποστηρίζει πως, κατά τον Καμύ, η κυριαρχία του Θεού επί του αμαρτωλού ήταν ουσιωδώς σύστοιχη με τη σχέση αφέντη-δούλου στον επίγειο ιστορικά κόσμο (Cook, 1980).

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα ειπώθηκαν ως εδώ, οι χριστιανοί θα διέπρατταν ένα απόλυτο σφάλμα αν προσλάμβαναν τις θέσεις του Καμύ ως άτοπες, επειδή δεν συμπεριλαμβάνουν τις «συνήθεις κατηγορίες της χάρης και της λύτρωσης» (Murchland, 1962:64), αλλά και της ελπίδας και της πίστης στη μεταθάνατον ζωή, θα προσθέταμε. Αυτό ουδόλως, όμως, δεν σημαίνει ότι ο Καμύ δεν βίωνε, με τον δικό του τρόπο, το

χριστιανικό πνεύμα, καθότι μεριμνούσε πάντοτε για την προάσπιση της δικαιοσύνης, εκφράζοντας εμπράκτως την αλληλεγγύη του, όπου ήταν απαραίτητο (Murchland, 1962).

Αν θελήσει, ωστόσο, κανείς να ανιχνεύσει τι κοινό είχε ο Καμύ με έναν χριστιανό, τότε θα διαπιστώσει ότι η ομοιότητα ανευρίσκεται στην ασυμφωνία που αμφότεροι έχουν αναφορικά με τη διαμορφωμένη προσδοκία τους επί της εικόνας του κόσμου και του πώς είναι αυτός υπό τις ζώσες ρεαλιστικές συνθήκες (Cruickshank, 1967). Ενώ, όσον αφορά στην κριτική που μπορεί να ασκηθεί στον Καμύ, θα αρκεστούμε σημειώνοντας το εξής: πως ο γαλλο-αλγερινός διανοητής έδωσε έμφαση στον ρωμαϊκό καθολικισμό και στον χριστιανικό προτεσταντισμό, όταν θέλησε να αποκωδικοποιήσει στο τι συνίσταται η χριστιανική πνευματική παράδοση, αγνοώντας παντελώς ότι για ορισμένους χριστιανούς υπάρχει μια ριζική σύλληψη της ελευθερίας που είναι ανθρωπίνως διαθέσιμη, και την οποία ουδέποτε θα την αποστερήσει ο Θεός (Loose, 1962).

Εν συνεχεία, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τον βαθμό στον οποίο τούτη η κριτική του Καμύ στον Χριστιανισμό προωθείται ή έστω λαμβάνεται υπόψη στα πλαίσια μιας σφαιρικής θεώρησης και καίριας αξιολόγησής του, εξετάζοντας τις στοχεύσεις που αφορούν το ΜτΘ στο Δημοτικό.

2. Η θέση του Χριστιανισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η κριτική αποτίμησή του υπό το πρίσμα του Καμύ

Ξεκινώντας απ' το ΠΣ του 2011, αναφορικά με το ΜτΘ, ευθύς αμέσως γίνεται αντιληπτό ότι ο Χριστιανισμός εντάσσεται σε ένα οικουμενικό πρίσμα, όπου μελετάται αναστοχαστικά και κριτικά στα πλαίσια μιας διαθρησκειακής επικοινωνίας, αν και δεν κατέχει μια ισότιμη θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες θρησκείες που παρουσιάζονται, όπως ο ισλαμισμός και ο βουδισμός. Οι συντάκτες του ΠΣ είναι ξεκάθαροι: «(…) διαμορφώνουμε ένα ΠΣ το οποίο ξεκινά από και έχει επίκεντρο τη θρησκευτική παράδοση του τόπου, την παράδοση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας (…)» (ΠΙα, 2011:16). Λίγες γραμμές παρακάτω συναντάμε ακόμη μία φράση που επικυρώνει την πρωτοκαθεδρία που δίνεται στον -Ορθόδοξο-[10] Χριστιανισμό, ενσωματωμένη όμως σε ένα ευρύ, ανοιχτό θεολογικό μάθημα, που αποβλέπει στον προβληματισμό, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στον θρησκευτικό γραμματισμό, αποδεχόμενο κάθε είδους ετερότητα (ΠΙα, 2011: 16-7). Αντικρίζουμε, λοιπόν, το εξής: «Φυσικά δεν είναι δυνατόν στο Ελληνικό σχολείο να μην είναι κεντρικός ο λόγος της ορθόδοξης θεολογίας και παράδοσης (…)» (ΠΙα, 2011:17).

[10] Η ορθόδοξη συνείδηση, σε αντιδιαστολή με τη συνήθη παγιωμένη αντίληψη, που την προσλαμβάνει ως αναχρονιστική, ταυτίζεται με τις έννοιες της κριτικής σκέψης και του ορθού λόγου, μεταξύ άλλων. Αναλυτικότερα, επ' αυτού, δες, Georgiadis, K. (2018). Ta ideologikis fyseos pseftodilimmata gyro apo to Mathima ton Thriskeftikon - Mia enallaktiki ermineia tou syntagmatikou orou ‘’thriskeftiki syneidisi’’. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 2,* 79-91.

Ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού υπογραμμίζει, με τη σειρά του, πως ο βασικός κορμός στο νέο ΠΣ παραμένει ο Χριστιανισμός, ο οποίος «(…) διατηρεί ιδιαίτερη και ‘’προνομιακή’’ θέση, (…) εξαιτίας προφανών εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών λόγων», συμπληρώνοντας, μεταξύ άλλων, ότι ο ελληνικός, αλλά και ο δυτικός πολιτισμός είναι σε μεγάλο βαθμό διαμορφωμένος και επηρεασμένος από τον Χριστιανισμό (ΠΙβ, 2011:69). Τούτο φαίνεται να συγκλίνει με τη θέση του Σωτηρέλη (2013), ο οποίος τόνισε ότι η εν λόγω έμφαση στον Χριστιανισμό και ιδιαίτερα στην εγχώρια θρησκευτική κληρονομιά είναι εύλογη, καθώς ο μεν Χριστιανισμός είναι στενά συνυφασμένος με την Ευρώπη και η δε Ορθοδοξία συνιστά συστατική πτυχή της εθνικής και πολιτισμικής μας παράδοσης. Άρα, θα συμπληρώσει (Σωτηρέλης, 2013) ότι οι ανωτέρω θεματικές δικαιούνται ποσοτικά μια σημαντική υπεροχή, όπως συμβαίνει και στις άλλες χώρες του Βορρά (Αγγλία, Σουηδία), όπου έχουμε να κάνουμε με μια μη κατηχητική εκπαίδευση, που σέβεται το διαφορετικό.

Βρισκόμενος σε στενή ακολουθία με την ανωτέρω θέση, ο Κόπτσης (2017) θα σημειώσει πως, από τη στιγμή που η απελευθερωτική αγωγή εδράζεται σε παράγοντες, όπως είναι η θρησκευτική και πολιτιστική σύνθεση, η παράδοση της εκάστοτε κοινωνίας και οι απόψεις που ανακινούνται και διαδίδονται επί θρησκευτικών θεμάτων σε αυτή, θα συνιστούσε «(…) λανθασμένο, στη δική μας ελληνική κοινωνία, να μην είχε η θρησκευτική αγωγή ορθόδοξο προσανατολισμό» (Κόπτσης, 2017:63). Αρκεί, όμως, θα συμπληρώναμε, να είναι ικανή να ανθίσταται στην κινδυνολογία της μεροληπτικής απόδοσης της Ορθοδοξίας, δεδομένου του ως άνω προσανατολισμού.[11] Για παράδειγμα, θεωρούμε ότι αυτός ο κίνδυνος ενσωματώνεται στην κάτωθι διατύπωση: Το νέο ΠΣ, αν και αποδέχεται την ετερότητα, την πολυπολιτισμικότητα, «(…) θεμελιώνει την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και διασφαλίζει την καθοριστική συμβολή της στην εκπαίδευση των μαθητών» (Κόπτσης, 2017:64). Φαίνεται πως η επιλογή του όρου «πίστη» είναι αυτή που παραπέμπει κυρίως σε κάτι τέτοιο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι επιχειρείται η δημιουργία πιστών.

Πέραν αυτού, θα λέγαμε ότι η διδασκαλία του ΜτΘ εξακολουθεί να παραμένει ένα απαιτητικό εγχείρημα, καθότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις όποιες αντιφάσεις ανακύψουν απ’ το γεγονός πως είναι υπόχρεοι να εντάξουν στην πιο εκτενέστερη θεματολογία, αυτήν της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, στοιχεία που αποσκοπούν τόσο στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος όσο και στον αλληλοσεβασμό και την ανεκτικότητα, μη παραγνωρίζοντας την παρουσία άλλων μη χριστιανικών θέσεων και ακολουθιών. Ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2013) θα τονίσει πως το νέο ΠΣ διατηρεί κατά βάση έναν ορθόδοξα χριστιανικό πυρήνα, δίχως να αποκλείει, μολαταύτα, τις άλλες θρησκείες. Εδώ, όμως, θα προσθέταμε, ίσως να ελλοχεύει ο κίνδυνος παραγκωνισμού τους, μολονότι προσεγγίζονται με μια απροκατάληπτη στάση, αφού η ουσία του ΠΣ είναι η Ορθοδοξία. Όπως θα παραθέσει ο Μόσχος (2013), το χρονικό περιθώριο που προσφέρεται όσον αφορά ζητήματα του Ορθόδοξου προσανατολισμού

[11] Ωστόσο, σε νομοθετικό πλαίσιο, όπως μας πληροφορεί ο Γεωργιάδης (2018), η θρησκευτική συνείδηση ταυτίζεται συνταγματικώς με την ορθόδοξη συνείδηση.

καταλαμβάνουν πάνω απο το μισό του συνολικού διατιθέμενου χρόνου διδασκαλίας, αγγίζοντας τα 2/3.

Άρα, μια πιο αυστηρή -ίσως κι άδικη- κριτική πιθανόν να έλεγε ότι η υπόρρητη πολιτική των ΠΣ είναι η εξής: Ναι μεν δεν απορρίπτονται οι άλλες θρησκείες,[12] ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι δεν επιχειρείται, έστω και έμμεσα, να καταδειχτεί η προτεραιότητα-ανωτερότητα της Ορθοδοξίας, μιας και καταλαμβάνει περισσότερες διδακτικές ώρες, παρ' όλη την όποια κριτική διάθεση που οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν ανεξαρτήτου θρησκεύματος, με τη βοήθεια ασφαλώς των εκπαιδευτικών τους. Τούτη η υπόρρητη βλέψη δεν είναι βέβαιο πως αναιρείται, κατά τη γνώμη μας, απ' το γεγονός ότι το ΜτΘ έχει αποβάλλει τον χαρακτήρα της κατήχησης. Το νέο ΠΣ θέτει ως επίκεντρό του την Ορθόδοξη πνεματική κληρονομιά, δίχως όμως να προσλαμβάνει κατηχητικό χαρακτήρα (Κόπτσης, 2017). «Κρατά τις αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο χωρίς να μετατρέπει το μάθημα σε Θρησκειολογία» (Κόπτσης, 2017:64). Όπως σημειώνει ο Κόπτσης (2017:62), το εν λόγω μάθημα θεωρήθηκε απαραίτητο να προσαρμοστεί «(…) στα σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα και να βοηθά το μαθητή με διερεύνηση, με ανακάλυψη, με συνεργασία, με συζήτηση, με αναστοχασμό και χωρίς προκαταλήψεις να πλησιάζει το Θεό. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρήθηκε να προσφερθεί από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Αν και συμφωνούμε με τούτα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι το ζητούμενο παραμένει η ανάπτυξη μιας πιο εγγύτερης σχέσης με μια ατελή -όπως θα δούμε- απεικόνιση του χριστιανικού Θεού.

Ενισχυτικά, αν και το νέο ΠΣ δίνει προσοχή, μεταξύ άλλων, στη χειραφετητική προοπτική του μαθητευόμενου, δηλαδή στο να ενυπάρχει ελευθερία ως προς τον τρόπο σκέψης και δράσης του (Κόπτσης, 2017), εντούτοις δεν θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο έχει περιθώριο να υλοποιηθεί πλήρως, δεδομένου ότι η έμφαση δίδεται στον ορθόδοξη παράδοση, μολονότι, όπως σημειώνεται (Κόπτσης, 2017), το ΠΣ ανταποκρίνεται πλήρως στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιταγές, καλύπτοντας δε άριστα τις συναφείς νέες ανάγκες των παιδιών του Δημοτικού. Έχοντας ως σημείο αφετηρίας τούτη την επικέντρωση, παραμένει, για εμάς, αμφισβητήσιμο το κατά πόσο «ανοιχτό» στην κριτική επεξεργασία και ανάγνωση της Ορθοδοξίας είναι επί πρακτέου το νέο ΠΣ, μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών. Όπως, άλλωστε, υπογραμμίζει και ο Στογιαννίδης (2016), στα νέα ΠΣ καθίσταται πασιφανές ότι πρωτοστατούν ποσοτικώς θέματα της ορθόδοξης χριστιανικής κληρονομιάς. Ασφαλώς, τούτη η ποσοτική επικράτηση της «Ορθόδοξης θεολογίας, εμμέσως πλην σαφώς δείχνει μία θετική στάση και εκτίμηση απέναντι σ' αυτήν» (Στογιαννίδης, 2016:63). Εδώ, θα σημειώναμε ότι η θετική αυτή στάση ίσως να διατρέχει τον κίνδυνο να καταστεί μονοδιάστατη, παρά τις διαβεβαιώσεις των συντακτών για το αντίθετο. Παρ' όλα αυτά, η έμφαση στο περιεχόμενο παραμένει

[12] Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το ΜτΘ αποβαίνει θρησκειολογικό. Επ' αυτού, δες, λόγου χάρη, Koukounaras-Liagkis, M. (2013). To Mathima ton Thriskeftikon simera kai avrio. Mia apopsi me kritirio tin paidagogiki kai didaktiki tou mathimatos. *Nea Paideia,* (146), s. 123-135.

ήσσονος σημασίας, υπό την έννοια ότι το ΜτΘ προσαρμόζεται σε ένα μετανεωτερικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση, ως εκ τούτου, στο πώς μαθαίνει κανείς, ήτοι στη μαθησιακή διαδικασία, στα μέσα και μεθόδους που επιστρατεύονται (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013).

Εντούτοις, σε αυτό το σημείο, μιας και η πεμπτουσία της συνεισφοράς του ΜτΘ εδράζεται στο ότι πραγματεύεται ζητήματα υπαρξιακού ενδιαφέροντος σχετικά με το «νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης» (Στογιαννίδης, 2016: 58) και τις «εσχατιές» της, όπως, επί παραδείγματι, συνιστούν «ο θάνατος, η ζωή, η ευτυχία, ο πόνος, η ύπαρξη ή ανυπαρξία του Θεού, η κοινωνική αδικία, οι πάσης φύσεως ανισότητες» (Στογιαννίδης, 2016:56), θέματα, που θεωρούμε ότι απασχόλησαν και τον Αλμπέρ Καμύ, θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουμε το κατά πόσο τούτα αφορούν και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Με άλλα λόγια, θα εξετάσουμε αν ορισμένα υπαρξιακώς πρωτεύοντα προβληματικά σημεία, όπως η αδικία, ο πόνος, ο θάνατος, συσχετίζονται με το ερώτημα του Θεού, και αν, ως εκ τούτου, προωθείται, πράγματι, η κριτική τοποθέτηση επί της Ορθοδοξίας και μια ευρεία, δίχως προκαταλήψεις, θέαση της εικόνας και του ρόλου του χριστιανικού Θεού.

Στο ΠΣ του 2011, λοιπόν, και ιδίως στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (πλέον ΠΜΑ) ανά τάξη παρατηρούνται, κατά την άποψή μας, ορισμένες αρκετά μονομερείς απεικονίσεις του Θεού, δικαιώνοντας τον χαρακτηρισμό τους ως «κλειστών», καθότι, πέραν απ' την εν λόγω, για εμάς, προβληματική, δεν συμβαδίζουν με την καινοτόμο μαθησιακά στάση που εισήχθη («κονστρουκτιβισμός») (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:196). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι στα ΠΜΑ για τη Γ' Δημοτικού οι μαθητές καλούνται να «αναγνωρίζουν τον Θεό των Χριστιανών ως πρόσωπο της έμπρακτης και χωρίς διάκριση αγάπης» (ΠΙα, 2011:30). Είναι περιττό να ειπωθεί ότι η κριτική του Καμύ για έναν άδικο, άτεγκτο, απόμακρο Θεό, που δικαιολογεί τον πόνο και τον θάνατο των ανθρώπων, προς χάριν μιας επικείμενης ανταμοιβής, απουσιάζει παντελώς. Ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2017:11) σημειώνει ότι «[ο]ι εμπειρίες στη ΘΕ δεν στοχεύουν στην πίστη, αλλά έχουν γνωσιακή βάση και βοηθούν τους μαθητές (…) να κατανοήσουν τον πιστό μιας θρησκείας». Το γεγονός όμως ότι επιδιώκεται η κατανόηση του πιστού, δεν σημαίνει, θα λέγαμε, ότι δεν μπορούμε να επεκταθούμε, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική στάση, εν προκειμένω μία που θα λαμβάνει υπόψη τις επισημάνσεις του Καμύ, πέρα από τα στενά όρια της χριστιανικής πίστης.

Προς συμπλήρωση αυτού, παρατηρούμε ότι στη Δ' Δημοτικού, η στοργική εικόνα του χριστιανικού Θεού ενισχύεται. Οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνειδητοποιούν «(…) την ανάδειξη -στα κείμενα των προφητών- του Θεού ως Πατέρα που δεν παύει να προστατεύει τα παιδιά του» (ΠΙα, 2011:43). Τούτη η εικόνα προάγεται και διά της Αγίας Γραφής, με τον Θεό να παρουσιάζεται ως Πατέρας που φροντίζει για όλα τα παιδιά του (Μτ 26, 32 στο ΠΙα, 2011:44). Η εν λόγω απεικόνιση αποτελεί συνέχεια των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, όπου οι μαθητές επιδιώκεται να μάθουν ότι ο Θεός αγαπά τον άνθρωπο, τον κόσμο και πως «(…) αγιάζει και ευλογεί τη ζωή», όντας ένας στοργικός Πατέρας που φροντίζει όλα τα πλάσματά του (ΠΙ, 2003:136). Ως εκ τούτου, δεν προξενεί

εντύπωση που ένα από τα βασικά θέματα μιας σχετικής ενότητας του νέου ΠΣ (2011) είναι ότι οι προφήτες διακινδυνεύουν τη ζωή τους, για να υπενθυμίσουν τη φροντίδα και την αγάπη του Θεού, υπογραμμίζοντας δε «(…) ότι ο Θεός δεν εγκαταλείπει τον άνθρωπο» (όπως αναφέρεται στο ΠΙα, 2011:43). Μάλιστα, η εικόνα ενός στοργικού αγαπητικού Θεού απέναντι στα δημιουργήματά του, τον κόσμο και τον άνθρωπο, τίθεται ως «ειδικός σκοπός» του ΜτΘ (ΠΙ, 2003:140).

Στις επιμέρους στοχεύσεις ανά τάξη, και πιο συγκεκριμένα στη Γ' Δημοτικού, προάγεται ένας Θεός ο οποίος στέκεται πάντοτε βοηθός του ανθρώπου, με τους μαθητές να οφείλουν να αναγνωρίσουν πως «(…) η παρέμβαση του Θεού της αγάπης σώζει τον κόσμο» (ΠΙ, 2003:143). Επανερχόμενοι στη Δ' Δημοτικού, αν και οι μαθητές επιδιώκεται να διαπιστώσουν ότι «(…) είναι απαραίτητο να συμμορφώνονται με τις εντολές του Θεού» (ΠΙ, 2003:147), θα σημειώναμε ότι ο Θεός εξακολουθεί να διατηρεί το φιλεύσπλαχνο πρόσωπό του, δίχως να γίνεται λόγος για έναν Θεό-τιμωρό ή έστω για ένα Θεό που δεν εκδηλώνει πάντοτε την αγαπητική φύση του, μιας και οι συντάκτες αναφέρονται σε συμμόρφωση (ΠΙ, 2003).

Υπό αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, δεν μπορούμε παρά να χαρακτηρίσουμε ως ευκταία και πρακτικά αμφιβόλως υλοποιήσιμη την ακόλουθη θέση του Γιαγκάζογλου (2017:4): πως «[σε] κάθε περίπτωση, το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει (...) να εγκαινιάζει ή να ενθαρρύνει έναν ουσιαστικό διάλογο και μία κριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου εν γένει». Κι αυτό λέγεται, από μέρους μας, καθότι, όπως παρατήρησε κι ο Χαρίτος (2018:284), «[ο] μαθητής του δημοτικού σχολείου (…), μέσα από τα εγχειρίδια, γνωρίζει τον Θεό ως Δημιουργό, (…) αλλά κυρίως έρχεται σε επαφή με τον σπλαχνικό Θεό, με Εκείνον που αγαπάει τα δημιουργήματά του, που νοιάζεται, μεριμνά και προνοεί για αυτά». Διαβάζοντας τον εν λόγω ερευνητή (Χαρίτος, 2018), παρατηρείται ότι η σπλαχνική εικόνα Του επαληθεύεται κι απ' το γεγονός πως προσπαθεί να σώσει τους μαθητές απ' τη φθορά. Ο Χαρίτος (2018) θα σημειώσει ότι η ύπαρξη του Θεού συνέχεται με το ερώτημα περί της αληθείας, στο οποίο οι μαθητευόμενοι οφείλουν να καταστούν συμμέτοχοι, μια αλήθεια η οποία είναι ταυτισμένη, αν μη τι άλλο, με τη νίκη επί του θανάτου, υπερβαίνοντάς τον. Η υπέρβαση του θανάτου και η σύζευξη Θεού και ανθρώπου στη μεταθάνατον ζωή παρουσιάζεται ως «δώρο», γεγονός στο οποίο επενδύουν εμπεδωτικά τα σχολικά βιβλία της Γ' και Δ' Δημοτικού (Χαρίτος, 2018: 296). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι το ζήτημα του θανάτου θεματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθότι οι συντάκτες των Π.Σ. αρκούνται στον όρο «σωτηρία», δίχως να επισέρχονται εκτενέστερα στο θέμα της υπέρβασης της θνητής φύσης του ανθρώπου και στη δυνατότητα κατάληψης μιας θέσης στον Παράδεισο (Χαρίτος, 2018:297). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει συσχέτιση της έννοιας του Δημιουργού-Θεού με την κατανίκηση του θανάτου, απλώς οι μαθητές κατανοούν ότι με το δώρο της σωτηρίας μπορούν να κερδίσουν μια θέση στον Παράδεισο, ακολουθώντας το αγαπητικό παράδειγμα του Ιησού (Χαρίτος, 2018).

Καθίσταται, λοιπόν, εύδηλο ότι, αν και δεν έχουμε μια άμεση συσχέτιση των εννοιών θάνατος-Θεός, προκρίνεται εμμέσως μια τάση υπερκερασμού της θνητότητας διά της

σωτήριας επιλογής που προσφέρεται στους μαθητές. Γεγονός που διόλου δεν μπορεί να συνάδει με τη θέση του Καμύ. Περαιτέρω, μολονότι εκ μέρους των συντακτών δεν συνδέεται ρητώς ο θάνατος με τον Θεό, ο Χαρίτος (2018: 288) θα αναφέρει πως τα εγχειρίδια του ΜτΘ εξηγούν γιατί ο θάνατος δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως δυστύχημα και το γιατί «(…) ο αγαθός Θεός επιτρέπει να χάνουν τη ζωή τους νέα άτομα και μικρά παιδιά. Μέσα από τη διδασκαλία του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος, (…) τα παιδιά του Δημοτικού μαθαίνουν ότι ο θάνατος πρόκειται για μια εκδήλωση της Ενέργειας του Θεού, η οποία (…) δεν σημαίνει το τέλος αλλά την αρχή της συμβίωσης του δημιουργήματος με τον Δημιουργό του». Ακριβώς αυτό, η προοπτική μιας μέλλουσας ζωής και της δικαιολόγησης της θνητότητας, δεν μπορούσε, όπως είδαμε, να γίνει αποδεκτό απ' τον Καμύ. Στα πλαίσια της ερμηνείας του «*Διαφθορέα»* του Μολίνα, ο Καμύ θα τονίσει εύστοχα, κατά τη γνώμη μας, πως «[ό,τι] έρχεται μετά τον θάνατο είναι μάταιο, και τι μακρά σειρά ημερών για όποιον γνωρίζει πώς να είναι ζωντανός!» (Camus, 1955:70-1).

Επιστρέφοντας στο Α.Π.Σ., όσον αφορά τον κόσμο, οι μαθητές καλούνται να τον αναγνωρίσουν ως δημιούργημα και έργο του Θεού, το οποίο οφείλουν να απολαμβάνουν, εκδηλώνοντας την ευγνωμοσύνη τους προς Αυτόν (ΠΙ, 2003). Αυτή η ευγνωμοσύνη και απόλαυση υποδηλώνει, θα λέγαμε, ότι ο κόσμος αποτελεί, κατά το μάλλον ή ήττον μια άρτια, πλήρη κατασκευή, μιας και εκπορεύεται διά του Θεού. Κατόπιν τούτων, δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι το πορτρέτο του Θεού έχει φιλοτεχνηθεί κατά έναν αποσπασματικό τρόπο, όντας θετικά διακείμενο (όχι όμως και προσηλυτιστικό) προς την ορθόδοξη θρησκευτική παράδοση. Κάτι τέτοιο δεν μας εκπλήσσει, δεδομένης της εξής διατύπωσης στον ΟτΕ (ΠΙβ, 2011:92): «Η θρησκευτική μάθηση που παράγεται εντός του ΜτΘ επιχειρεί την υπέρβαση τόσο της θρησκευτικής απολυτότητας (…) όσο και της ουδετερότητας (αντικειμενική θεώρηση των θρησκειών) και κινείται σε μια κατεύθυνση λειτουργική: βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τη λειτουργία και τις επιδράσεις της θρησκευτικής πίστης και της θρησκείας στη ζωή τους (…)». Μετά από αυτά, αναρωτιόμαστε πώς μπορούν οι μαθητές «[να] θεωρούν κριτικά τα πιστεύω και τις αξίες τους» (ΠΙβ, 2011:89), εφόσον δεν ακολουθείται μια αντικειμενική -εκ παραλλήλω με τη λειτουργική- παρουσίαση των θρησκειών, δηλαδή, όσον αφορά τον Χριστιανισμό μια θέωρηση όπου δεν ενσωματώνονται στοιχεία της κριτικής του Καμύ.

Συνεχίζοντας, σχετικά με το πρόσωπο του Χριστού, ενώ ο Καμύ, όπως είδαμε, προσέγγισε το γεγονός της γέννησης του Ιησού και από μια εναλλακτική οπτική, διακρίνοντας το στοιχείο της ενοχής, μιας και για να γεννηθεί έπρεπε να θανατωθούν εκατοντάδες βρέφη, το νέο ΠΣ (2011) στη σχετική ενότητα αρκείται να παρουσιάσει τον νεογέννητο Ιησού ως δώρο στον κόσμο. Παρ' όλα αυτά, το Κοράνι προσφέρει τη διαφορετική προσέγγιση για τον Χριστό (ΠΙα, 2011). Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003), οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τη γέννηση του Χριστού ως εμπράγματη εκδήλωση της αγαπητικής σχέσης του Θεού με το δημιουργημά του, τον άνθρωπο, καθώς και ως την απαρχή για τη δημιουργία ενός ριζικά διαφορετικού κόσμου (ΠΙ, 2003). Στις επιμέρους στοχεύσεις ανά τάξη, συγκεκριμένα στη Δ΄, παρατηρείται το εξής: να είναι σε θέση τα παιδιά να

επισημάνουν ότι η δίωξη του Χριστού, όταν ήταν σε βρεφική ηλικία, έγινε προς όφελος της ανθρωπότητας (ΠΙ, 2003). Η σχετική οπτική του Καμύ, όπως εκτέθηκε παραπάνω, απουσιάζει και εδώ.

Τώρα, παρά το ότι το νέο ΠΣ «(…) στοχεύει στο να οικοδομήσει λογικά την θρησκευτική αγωγή των παιδιών και των εφήβων μέσα από την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική (…)», αλλά να καταδείξει ότι «(…) τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο, καμία εξουσία δεν είναι υπεράνω κριτικής (…)» (ΠΙα, 2011:21), η κριτική διάθεση εξειδικεύεται και κατηγοριοποιείται απ' τη στιγμή που η απόπειρα κριτικής-διαλόγου και ερμηνευτικής προσέγγισης προφανώς συγκαταλέγεται ως κυρίαρχη επιδίωξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τούτο λέγεται, από μέρους μας, καθότι, όπως σημειώνεται στο Π.Σ. (ΠΙα, 2011:22, 25), οι μαθητές του Δημοτικού έχουν ως βασική στόχευση την κατανόηση των θρησκειών και την επίγνωση αφηγηματικών στοιχείων όσον αφορά, μεταξύ άλλων, στα συμβολικά και ανθρώπινα στοιχεία, («πρόσωπα»), καθώς και στο θρησκευτικό εθιμοτυπικό.

Το γεγονός ότι η κύρια προτεραιότητα για μια κριτική και δίχως προκαταλήψεις προσέγγιση της Ορθοδοξίας ανατίθεται στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, δεν συνεπάγεται ότι τα παιδιά του Δημοτικού δεν δικαιούνται να τεθούν υπό προβληματισμό, διευρύνοντας την οπτική τους επί των βασικών εννοιών του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, όσο κι αν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτείται η εστίαση στο εμπειρικό, απτό, παιγνιώδες και αφηγηματικό στοιχείο. Εξάλλου, ευρύτερη επιδίωξη της θρησκευτικής εκπαίδευσης συνιστά, μεταξύ άλλων, και η ενίσχυση της δημιουργικής και κριτικής διάθεσης των μαθητών εν γένει (Συργιάννη, 2019)· στόχευση, όπως επισημαίνεται και από την εν λόγω ερευνήτρια, και των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Εν γνώσει όσων ειπώθηκαν ως εδώ, θα διατεινόμασταν ότι η απόπειρα κριτικής καταλαμβάνει μια περιθωριακή, υποβαθμισμένη θέση όσον αφορά το Δημοτικό ελληνικό σχολείο, ίσως διότι στη συγκεκριμένη ηλικιακή βαθμίδα οι προτεραιότητες είναι περισσότερο συναισθηματικές και λιγότερο γνωσιοκεντρικές, αλλά και του γεγονότος ότι δεν πληρούνται ακόμη οι απαραίτητες -νοητικές- προϋποθέσεις. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται, πλέον, ευκρινώς, ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός βιώνει μια κρίση επιλογών, πρακτικών και στοχεύσεων, υπό την έννοια ότι οι ιθύνοντες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής μεριμνούν για τη μετάδοση και εγκαθίρυση ενός κριτικού αποτιμητικού πνεύματος, ωστόσο τα περιεχόμενα του ΜτΘ, η πρωτοκαθεδρία της Ορθοδοξίας, παρουσιαζόμενη βάσει των συναφών χριστιανικών κειμένων, και, ακολούθως, η σύστοιχη παρουσίαση των κεντρικών εννοιών της Ορθοδοξίας επικαλύπτουν με σύγχυση την εκπαιδευτική διαδικασία. Συναφώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργήσει βάσει της ατομικής πρωτοβουλίας, δίχως να γνωρίζει αφενός το πώς να ασκήσει μια τέτοια κριτική (ελλείψει θρησκευτικών μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα)[13] όσο και να

[13] Επ' αυτού, βλ. αναλυτικότερα, Spyropoulos, D. (2017). Meletontas ti symvoli ton paidagogikon tmimaton sti didaskalia tou MtTh me aformi to Neo Programma Spoudon. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 1,* 351-357.

θέσει, αφετέρου, τα όρια αυτής, τιθέμενος αενάως υπό το δίλλημα του θεμιτού ή του αθέμιτου των αποφάσεών του. Την αλληλοαναιρετική αυτή κατάσταση, που περιγράψαμε, έρχεται να ενισχύσει η ακόλουθη αντίφαση, κατά τον Κουκουνάρα-Λιάγκη (2013): Πως ενώ η παιδαγωγική που ακολουθείται εμπερικλείεται στην παράδοση του μετανεωτερισμού,[14] το ΠΣ όχι μόνο ακολουθούνται νεωτερικοί στόχοι, όπως, επί παραδείγματος η διαμόρφωση μιας συνεκτικής ταυτότητας, αλλά δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, το οποίο είναι, κατά ένα μεγάλο βαθμό, χριστιανικώς δομημένο.

Συμπεράσματα

Ο Αλμπέρ Καμύ διατηρούσε μια ιδιαιτέρως πολυδιάστατη σχέση με τον Χριστιανισμό. Θεωρώντας τον ένα καθεστώς αδικίας, δεν ενστερνιζόταν τις θεμελιώδεις αξίες του, αν και διαπνέονταν από το θρησκευτικό καθήκον της ηθικοπλαστικής επαγρύπνησης, αξιακού θωρακισμού του ανθρώπου, καθώς και από μια αίσθηση του ιερού, του απαραβίαστου, καταδικάζοντας τις ακρότητες κάθε είδους. Ο ρόλος του Θεού ήταν για τον Καμύ ανεπαρκής, καθότι, μιας και γινόταν λόγος για την Παντοδυναμία του, μεταξύ άλλων, συντελούσε στη διατήρηση της εκάστοτε άνισης κοινωνικής κατάστασης, υπομένοντας, ακόμη, τον πόνο, τις κακουχίες, την εξαθλίωση, προς χάριν μιας επικείμενης εξασφάλισης, πέραν της αισθητής ζωής.

Αυτές οι κατηγορίες του Καμύ, ανεξάρτητα του αν ευσταθούν ή όχι, προς τον χριστιανικό Θεό δεν εμπερικλείονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003), το ΠΣ (2011) και τον ΟτΕ για το Δημοτικό, παρά τις επικλήσεις των συντακτών τους για την αναγκαιότητα κριτικού διυλισμού των εισρεουσών πληροφοριών και αμφισβήτησης κάθε εξουσίας, απ' όπου κι αν αυτή εκπηγάζει. Είτε, δηλαδή, απ' την επίσημη κρατική πολιτική ή απ' τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Υπό αυτό το πρίσμα, διαπιστώνεται μια καταφανή ασυμφωνία, μια πρόδηλη αντίφαση: Ο χριστιανικός Θεός παρουσιάζεται αποκλειστικώς ως μια αγαπητική, προστατευτική οντότητα, που μεριμνά για όλους ανεξαιρέτως. Συνοπτικώς, απουσιάζουν οι επισημάνσεις του Καμύ προς ολόκληρη την -ορθόδοξη- χριστιανική παράδοση.

Μελετώντας, όπως είδαμε, τα σχετικά εγχειρίδια και τις στοχεύσεις ανά τάξη, και σε συμφωνία με την κριτική του Καμύ, θα λέγαμε ότι οι κεντρικές έννοιες της Ορθοδοξίας συμπυκνώνονται πρωτίστως στις μορφές του Θεού και του Χριστού, όντας δε ελλειπτικές, και κατ' αυτόν τον τρόπο η καλλιέργεια κριτικής σκέψης διολισθαίνει σε μια επιμέρους στείρα θεωρησιακή σκοποθεσία. Οι κατ' ομολογία προθέσεις των συντακτών των Π.Σ. περί κριτικού πνεύματος αυτοαναιρούνται διά των περιεχομένων του ΜτΘ συναρτήσει των μαθησιακών στόχων που τίθενται άνα τάξη.

Αν επιθυμούμε, κατά συνέπεια, να ομιλούμε υπό ένα ολιστικό πρίσμα, πέρα από προκαταλήψεις και δογματισμούς, εμπλουτίζοντας την οπτική των μαθητών, θεωρούμε ότι η σκέψη του Καμύ καθίσταται πολύτιμος αρωγός, συναρμονιζόμενη δε με το

[14] Δίνει δηλαδή έμφαση στην αμφισβήτηση των παγιωμένων νοημάτων, κριτικάροντας την κάθε είδους αυθεντία, και, αντ' αυτού, πρωτοστατεί ο υποκειμενικός παράγοντας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013).

κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο οικοδόμησης της γνώσης, καθόσον διαταράσσει κι επαναθεμελιώνει το οικείο, το προκαθορισμένο και το παραδιδόμενο ηθικογνωστικό μοτίβο προσέγγισης των εκάστοτε εννοιών, για να ανακαλύψει την έτερη εκδοχή: μια λιγότερο αρμονική και πληρέστερη πρόσληψη του Χριστιανισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aronson, R. (2012). Camus The Unbeliever: Living Without God. In J. Judaken, & R. Bernasconi (Eds.), *Situating Existentialism: Key Texts in Context,* (pp. 256-276). New York: Columbia University Press.

Blackburn, V. (2011). Albert Camus: The challenge of the unbeliever. *Scottish Journal of Theology, 64*(3), 313-326. Doi: doi:10.1017/S0036930611000147

Camus, A. (1955). *The Myth of Sisyphus, and Other Essays.* (J. O' Brien, Trans.). New York: Knopf.

Camus, A. (1970). *Albert Camus: Lyrical and Critical Essays.* (E. C. Kennedy, Trans.). New York: Vintage Books.

Camus, A. (2007). *Christian Metaphysics and Neoplatonism.* (R. D. Srigley, Trans.). Columbia and London: University of Missouri Press.

Camus, A. (2008). *Notebooks 1951-1959*. (R. Bloom, Trans.). Chicago: I. R. Dee.

Camus, A. (2010). *Notebooks 1942-1951.* (J. O' Brien, Trans.). Chicago: I. R. Dee.

Carlson, D. J. (2014). Defending the Secular from its Secularist Critics. *Soundings: An Interdisciplinary Journal, 97*(1), 50-74. Doi: https://doi.org/10.5325/ soundings.97.1.0050

Charitos, E. (2018). *To peri Theou erotima sta en chrisei (2006-2016) didaktika egeiridia tou thriskeftikou mathimatos stin protovathmia ekpaidefsi.* (Didaktoriki Diatrivi). Doi: 10.12681/eadd/44602

Cook, D. (1980). Camus in the underworld. *Canadian Journal of Political and Social Theory/Revue canadienne de théorie politique et sociale, 4*(1), 174-182.

Cristaudo, W. (2011). The Johannine Christianity of Albert Camus. *Culture, Theory and Critique, 52*(2-3), 145-161. Doi: https://doi.org/10.1080/14735784.2011.630889

Cruickshank, J. (1967). Albert Camus: Sainthood Without God. In G. A. Paníchas (Ed.), *Mansions of the Spirit: Essays in Literature and Religion* (pp. 312-324). New York: Hawthorn Books.

East, B. (1984). *Albert Camus ou L' homme à la recherche d' une morale.* Paris: Bellarmin.

Georgiadis, K. (2018). Ta ideologikis fyseos pseftodilimmata gyro apo to Mathima ton Thriskeftikon - Mia enallaktiki ermineia tou syntagmatikou orou ‘’thriskeftiki syneidisi’’. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 2,* 79-91.

Giagkazoglou, S. (2017). Plouralismos i omologiaki nootropia sto mathima ton Thriskeftikon; I efarmogi ton neon Programmaton Spoudon sta Thriskeftika kai oi epikriseis enantion tous. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 1,* ss.1-7.

Glicksberg, I. C. (1959). Camus's Quest for God. *Southwest Review, 44*(3), 241-250. Retrieved 15 December 2020, from https://www.jstor.org/stable/43464471

Goss, J. (1974). Camus, God, and Process Thought. *Process Studies*, *4*(2), 114-128.

Hanna, L. T. (1956). Albert Camus and the Christian Faith. *The Journal of Religion, 36*(4), 224-233. Retrieved 4 December 2020, from https://www.jstor.org/ stable/1201083

Kamy, A. (1971). *O Epanastatimenos Anthropos.* (T. Tsakiri, Mtf.). Athina: Boukoumani.

Kamy, A. (1987). *I Ptosi.* (I. Efthymiadou, Mtf.). Athina: Grammata.

Koptsis, A. (2017). To neo Programma Spoudon sto mathima Thriskeftikon tou Dimotikou Scholeiou: Apo ti mathisi sti diadikasia mathisis. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 1,* 62-68. Anaktithike 15 Fevrouariou, apo https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6025

Koukounaras-Liagkis, M. (2013). To Mathima ton Thriskeftikon simera kai avrio. Mia apopsi me kritirio tin paidagogiki kai didaktiki tou mathimatos. *Nea Paideia,* (146), s. 123-135.

Koukounaras-Liagkis, M. (2015). Mathima ton Thriskeftikon stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi kai neo Programma Spoudon: Mia thriskeiopaidagogiki erevna se mia antithriskeftiki koinonia. Sto *Praktika: 7ou epistimonikou synedriou istorias ekpaidefsis me diethni symmetochi ‘’Poia gnosi echei tin pio megali axia; istorikes-sygkritikes prosengiseis’’, 28-29 Iouniou 2014* (s. 192-206). Patra: Ergastirio Istorikou Archeiou Neoellinikis kai Diethnous Ekpaidefsis, Panepistimio Patron Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.

Koukounaras-Liagkis, M. (2017). I Thriskeftiki Ekpaidefsi stin Ellada allazei: i paidagogiki kai didaktiki kainotomia ton neon PS. *Zitimata Didaktikis ton*

Thriskeftikon, 1, 8-13. Anaktithike 25 Fevrouariou 2021, apo https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6422

Labrie, R. (2012). Merton on Atheism in Camus. In R. Labrie, & A. Stuart (Eds.), *Thomas Merton: Monk on the Edge*, (pp. 169-189). North Vancouver, BC.: Thomas Merton Society of Canada.

Larson, J. (2011). Albert Camus on Christian Metaphysics and Neoplatonism. Prajñā Viharā, *12*(2), 55-75.

Loose, J. (1962). The Christian as Camus's Absurd Man. *The Journal of Religion*, *42*(3), 203-214. Retrieved 12 November 2020, from https://www.jstor.org/ stable/1201321

Mackey, P. J. (1966). Christianity and Albert Camus. *Studies: An Irish Quarterly Review, 55*(220), 392-402. Retrieved 2 December 2020, from https://www.jstor.org/stable/30088183

Maher, E. (2014). Albert Camus and the Dilemma of the Absent God. *The Way, 43*(1)*,* 76-87.

Merton, T. (1985). *The literary essays of Thomas Merton.* New York: New Dimensions.

Moschos, N. D. (2013). Neo Programma Spoudon Thriskeftikon: apantiseis se kaloproairetous. Meros A': ti eidous mathima theloume; Sto S. Giagkazoglou, A. Nevrokoplis, & G. Striligkas (Epim.), *Ta Thriskeftika sto Sygchrono Scholeio: O dialogos kai i kritiki gia to Neo Programma Spoudon sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou* (220-229). Athina: ch.e. Anaktithike 15 Fevrouariou 2021, apo http://religiouseduthraki.web.auth.gr/sites/default/files/k_Yfantis_Thriskeftika_syxrono_sxoleio.pdf

Murchland, C. B. (1962). Albert Camus: The Dark Night before the Coming of Grace? In G. Brée (Eds.), *Camus: A collection of critical essays* (pp. 59-64). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.,

O'Donovan, C. (1971). Review: [Untitled]. *Studies: An Irish Quarterly Review, 60* (239/240), 390-392. Retrieved 21 December 2020, from https://www.jstor.org/ stable/30088740

Onimus, J. (1970). *Albert Camus and Christianity.* (E. Parker, Trans.). Alabama: University of Alabama Press.

Peyre, H. (1958). Albert Camus, an Anti-Christian Moralist. *Proceedings of the American Philosophical Society, 102*(5), 477-482. Retrieved 17 January 2021, from http://www.jstor.org/stable/985594

Peyre, H. (1960). Camus the Pagan. *Yale French Studies,* (25), 20-25. Doi: https://doi.org/10.2307/2928896

PI (2003). *DEPPS-APS Thriskeftikon*. Athina: YP.P.DV.Th., Paidagogiko Institouto.

PIa (2011). *Neo Scholeio, Programma Spoudon sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou.* Athina: YP.P.DV.Th., Paidagogiko Institouto.

PIv (2011). *Neo Scholeio. Odigos tou Ekpaideftikou sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou.* Athina: YP.P.DV.Th., Paidagogiko Institouto.

Rerakis, I. (2019). O Christianos brosta ston Thanato - Sti nychta pou erchetai. Genikes eisagogikes episimanseis gia mia theologiki diathematiki didaskalia (Protasi diathematikis didaskalias). *Koinonia, 60*(1), ss. 212-234.

Rizzuto, A. (1998). *Camus: love and sexuality.* Gainesville: University Press of Florida.

Sagi, A. (2002). *Albert Camus and the Philosophy of the Absurd*. (B. Stein, Trans.). NY, Amsterdam: Rodopi.

Sharpe, M. (2014). The Black Side of the Sun: Camus, Theology, and the Problem of Evil. *Political Theology, 15*(2), 151-174. Doi: 10.1179/1462317X13Z.00000000072

Sotirelis, G. (2013). Entharryntikes exelixeis sti thriskeftiki ekpaidefsi. Dimosieftike stin Efimerida ton Syntakton, 26. 03. 2013.

Spyropoulos, D. (2017). Meletontas ti symvoli ton paidagogikon tmimaton sti didaskalia tou MtTh me aformi to Neo Programma Spoudon. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 1,* 351-357.

Stogiannidis, A. (2016). To Mathima ton Thriskeftikon sti Dimosia Ekpaidefsi: ena Mathima Theseon, Stochasmou kai Ermineias. *Synthesis, 5*(1), ss. 41-67.

Syrgianni, M. (2019). Mathisi me noima i noimatodotontas ti mathisi sti Thriskeftiki Ekpaidefsi. *Zitimata Didaktikis ton Thriskeftikon, 3,* ss. 571-582.

Whistler, G. (2018). 'Saints without God': Camus's poetics of secular faith. *Nordisk judaistic/Scandinavian Jewish Studies, 29*(1), 49-61. Doi: https://doi.org/10.30752/ nj.68791

Woelfel, W. J. (1975). *Camus: A Theological Perspective.* New York: Abingdon Press.

Wood, J. (1999). The Sickness unto Life: Camus and Twentieth-Century Clarity. *New Republic, 221*(19), pp. 88-96.

Προσεγγίζοντας τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό μέσα από τα μάτια του Νίτσε

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο Νίτσε εισάγει τις έννοιες «Απολλώνιο και Διονυσιακό» επιχειρώντας να εξηγήσει το αισθητικό φαινόμενο. Στόχος του αποτελεί η ερμηνεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Σε αυτό το άρθρο γίνεται μία απόπειρα προσέγγισης των εννοιών του «Διονυσιακού και Απολλώνιου», που χρησιμοποιεί ο Νίτσε στο έργο του «η γέννηση της τραγωδίας» και στον τρόπο που σχετίζονται με τη γέννηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο, η τραγωδία δημιουργήθηκε μέσα από την ένωση των δύο, αυτών ισχυρών παρορμήσεων, που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα στον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στην αρχαία Ελλάδα

Λέξεις-Κλειδιά: Απολλώνιο, Διονυσιακό, « Γέννηση της Τραγωδίας»

Approaching the ancient Greek culture through Nietzsche's eyes

Lekati Eleni, M.Sc.

Abstract

Nietzsche introduces the concepts "Apollonian and Dionysian" in an attempt to explain the aesthetic phenomenon. His goal is to interpret the ancient Greek civilization. In this article, there is an attempt to approach the concepts of "Dionysian and Apollonian", used by Nietzsche in his work "The Birth of Tragedy" and the way they are related to the birth of ancient Greek tragedy. According to the philosopher, the tragedy was created through the union of these two powerful impulses, that characterize humans and were able to be expressed freely in the culture that developed in ancient Greece.

Key-Words: Apollonian, Dionysian, The Birth of Tragedy

Εισαγωγή

« Το αισθητικό φαινόμενο κατά βάθος είναι απλό, αν έχει κανείς την ικανότητα να βλέπει ένα συνεχώς θέαμα και να ζει περιστοιχισμένος από πνεύματα, είναι ποιητής, αν κανείς αισθάνεται την τάση να μεταμορφώνεται και να μιλάει μέσα από άλλα σώματα και ψυχές, είναι δραματουργός» (Νίτσε Φρ , 2009).

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος σκέψης των αρχαίων Ελλήνων, που τους οδήγησε, σύμφωνα με το Νίτσε, στη δημιουργία της τραγωδίας, οφείλουμε να αντιληφθούμε τις απόψεις του για τη ζωή, στο ξεκίνημα της φιλοσοφικής του διαδρομής. Ο Φρειδερίκος Νίτσε ή Friedrich Nietzsche έζησε από το 1844-1900. Τα πενήντα έξι χρόνια ζωής ήταν αρκετά ώστε να θεωρηθεί ως ένας από τους μεγαλύτερους φιλόσοφους

στον 19αι. Θεωρεί ότι η ζωή δεν έχει νόημα, αλλά η ίδια αποτελεί νοηματοδότη της ύπαρξης (Νίτσε Φρ, 2009:10). Μόλις είκοσι έξι χρονών γράφει τη *γέννηση της τραγωδίας,* με την οποία γίνεται παγκοσμίως γνωστός. Αποτελεί το πρώτο του αυθεντικά φιλοσοφικό έργο, το οποίο πρωτοδημοσιεύεται το 1872 και αξιολογείται από τα πιο συναρπαστικά και γνωστά δημιουργήματά του. Το 1886 δημοσιεύει νέα έκδοση με τίτλο: *Η γέννηση της τραγωδίας ή Ελληνισμός και απαισιοδοξία*, στο οποίο επιχειρείται μία προσέγγιση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, όπου επισημαίνεται η σύγκρουση της ζωής με το θάνατο και η επικράτηση του τελευταίου.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, μπορούμε να διακρίνουμε, ειδικά στην αρχαία ελληνική ποίηση, δύο αντίθετα, αλλά ζωτικής σημασίας στοιχεία : το Απολλώνιο και το Διονυσιακό (Τζωρτζόπουλος Δ., 2020). Ο Νίτσε πιστεύει πως η γέννηση της τραγωδίας οφείλεται στη σύζευξη δύο ισχυρών παρορμήσεων, που συναντώνται στον άνθρωπο και εκφράστηκαν μέσα από τον ελληνικό πολιτισμό (Beardsley C. M, 1989:264). Θεωρείται επιτυχία στην αισθητική επιστήμη, όχι μόνο η λογική κατανόηση τους, αλλά και η εμπέδωση του γεγονότος, πως η εξέλιξη στην τέχνη έχει σχέση άμεση με τη δυϊκότητά τους (Kritische Studienausgabe , χχ :25).

Ο Νίτσε στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής του δείχνει ένα αμείωτο ενδιαφέρον για δύο σημαντικά σημεία του αρχαίου ελληνικού πνεύματος: της αρχαίας τραγωδίας και της προσωκρατικής φιλοσοφίας. Μέσα σε αυτό το αισθητικό φαινόμενο διακρίνει ένα στίγμα υπαρξιακό πέρα από κάθε χωρο-χρονικό προσδιορισμό. Θεωρεί την ελληνική τραγωδία, το ιστορικό/αισθητικό αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του κόσμου και της ζωής, μέσα από τον τραγικό στοχασμό. Ό,τι επιτελείται πάνω στη γη αποτελεί ένα θέατρο, το οποίο ορίζεται από μία αυθαίρετη δύναμη και οι άνθρωποι κινούνται σαν μαριονέτες, άλλοτε τυχαία και άλλοτε προκαθορισμένα. Συμμετέχοντας υποχρεωτικά η ανθρωπότητα σ΄ αυτό το δράμα, βιώνει την οδύνη, την οποία ξεπερνά και διαχειρίζεται με την τέχνη, που εκφράζεται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από την ελληνική τραγωδία (Μπακονικόλα Χ, 2005: 123-4). Η τέχνη θα σώσει τον άνθρωπο από τον μηδενισμό.

Το Απολλώνιο και το Διονυσιακό

Ο Νίτσε εισάγει τις έννοιες «Απολλώνιο και Διονυσιακό» επιχειρώντας να εξηγήσει το αισθητικό φαινόμενο. Τα ονόματα είναι δανεισμένα από τους θεούς της αρχαιότητας, τον Απόλλωνα και τον Διόνυσο, όπως και οι ιδιότητες, που τους χαρακτηρίζουν. Στόχο έχει την ερμηνεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Οι δύο αυτοί θεοί αποτελούν, για το Νίτσε, τους μυθολογικούς εκπροσώπους που συμβολίζουν την αντίφαση του κόσμου και αποτελούν τους πόλους της ελληνικής τραγωδίας. Πάνω σε αυτούς στηρίζεται για να συλλάβει το νόημα του κόσμου, παρεκκλίνοντας, όμως, αρκετές φορές από τα δεδομένα της μυθολογίας, προσθέτοντας κατ΄ επιλογή δικά του χαρακτηριστικά στους θεούς (Μπακονικόλα Χ, 2005: 125). Έτσι λοιπόν εύστοχα παρατηρεί ο Silk et al, ότι ο Νίτσε πήρε τους δύο Έλληνες θεούς, επέκτεινε τη σημασία τους, τους πρόβαλλε πάνω σ΄ένα συμβολικό επίπεδο, και χρησιμοποίησε τα σύμβολά τους ως οιωνοί – ιστορικές αλήθειες, σαν τους «πραγματικούς» Έλληνες θεούς (Silk M.S – Stern J.P, 1981:168).

Το Διονυσιακό και το Απολλώνιο νοούνται ως βασικές καλλιτεχνικές αρχές και ταυτόχρονα συνιστούν βασικές ενορμήσεις του ανθρώπου (Αντωνοπούλου, 2004:98-99). Αποτελούν στοιχεία αντίθετα μεταξύ τους. Εκφράζουν διαφορετικούς κόσμους, αλλά ταυτόχρονα αλληλοσυμπληρώνονται. Ο Νίτσε αντιπαραθέτει αυτή τη σχέση με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα, τα οποία βρίσκονται σε μία διαρκή διαμάχη, αλλά πάντα καταλήγουν να ενωθούν. Αντίστοιχα και το Απολλώνιο με το Διονυσιακό υπάρχουν συμπληρωματικά συνθέτοντας τόσο την τραγωδία όσο και το υπαρξιακό γίγνεσθαι (Νίτσε, 2009:11)

Ο Απόλλωνας εκπροσωπεί το φως, τη διαφάνεια, δημιουργεί το όνειρο ή τις «πλαστικές δυνάμεις», αντιπροσωπεύει το μέτρο, τη νηφαλιότητα και διώχνει τον πόνο. « Ο Απόλλωνας υπερνικά την οδύνη του με το ακτινοβόλο φωτοστέφανο με το οποίο περιβάλλει την αιωνιότητα της φαινομενικότητας» (Gilles Deleuze, 2002:25). Ο κόσμος που υπόσχεται είναι λαμπερός σαν όνειρο. Είναι ο θεός του ήλιου και του φωτός. Εκεί η φύση δρα θεραπευτικά (Νίτσε, 2009:90) και ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα σε μία ειδυλλιακή πραγματικότητα, την ευτυχία. Ο απολλώνιος άνθρωπος διακρίνεται από αρετές όπως η ηθική και το μέτρο. Καθετί καθαρό και φωτεινό ανήκει στον Απόλλωνα, τον εκπρόσωπο της ισορροπίας. Η τελειότητα, όμως, που διακρίνεται σε όλα αυτά, τον καθιστά θεό της αληθινής γνώσης (Μπακονικόλα Χ, 2005:126).

Από την άλλη πλευρά ο Διόνυσος εκπροσωπεί τον αισθησιασμό, την ωμότητα του ενστίκτου, την απώλεια της ατομικότητας, την υπερβολή, τη διάχυση του εγώ και την ταύτιση με τη φύση. Προστατεύει την τέχνη της μουσικής (Μπακονικόλα Χ, 2005:126). Συμβολίζει μία άλλη πραγματικότητα, όπου το υποκειμενικό στοιχείο καταρρέει σε πλήρη λήθη του εαυτού του (Νίτσε, 2009:11). Έτσι επιτυγχάνεται η συμφιλίωσή του με το άτομό του, με τη φύση και σε ένα άλλο επίπεδο επέρχεται η συμφιλίωσή του με τον δημιουργό του. Ο άνθρωπος βρίσκεται σε μία κατάσταση μέθης, που τον οδηγεί στην έκσταση. Ο διονυσιακός χορός και η μουσική δημιουργούν στο άτομο μία ανάγκη ένωσης με τους άλλους. Μεταβαίνει σε μία μεταφυσική πραγματικότητα και μετατρέπεται σε υπεράνθρωπο. Ο άνθρωπος αισθάνεται μία μεταφυσική παρηγοριά νιώθοντας ότι η ζωή κατά βάθος έχει «μία δύναμη και μία ηδονή ακατάλυτη…η οποία ενσαρκώνεται στο σατυρικό χορό» (Η γέννηση της τραγωδίας, 1978: 7§).

Σύμφωνα με το Νίτσε, αυτή η αντιπαράθεση του Διόνυσου απέναντι στον Απόλλωνα οδηγεί στη γέννηση του τραγικού έργου τέχνης. Στο βιβλίο του, *Η γέννηση της τραγωδίας*, προσπαθεί να αποδείξει τη σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στο διονυσιακό και στο απολλώνιο. Χρησιμοποιεί την τραγωδία για να επεξηγήσει αυτούς τους όρους, ενώ ταυτόχρονα τους χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει την τραγωδία, αλλά και τον τρόπο που συντέλεσαν στη γέννησή της. Μεγαλύτερο βάρος, όμως δίνει , να τους χρησιμοποιήσει ώστε να ερμηνεύσει την ανθρώπινη φύση και να προτείνει μία στάση ζωής. Ο Νίτσε ισχυρίζεται πως ο άνθρωπος πρέπει να μαθαίνει την αλήθεια για τον κόσμο, να μπορεί να βλέπει την ουσία πίσω από το φαίνεσθαι, να αναζητά την πραγματικότητα και όταν καταφέρνει να την αγγίξει και αισθανθεί συντετριμμένος, να

έχει ως διέξοδο την τέχνη, ώστε να αντισταθεί στο μηδενισμό. Χρειάζεται αισιοδοξία και επιστράτευση όλων των δυνάμεων.

Το Απολλώνιο και το Διονυσιακό θεμελιακοί παράγοντες για την εξέλιξη της Τέχνης – Αττική Τραγωδία

Το Απολλώνιο και το Διονυσιακό δεν αποτελούν μία φαινομενική αντίθεση από ανταγωνιστικές δυνάμεις, οι οποίες μπορούν να απορροφηθούν από μία ανώτερη αρχή, εξασφαλίζοντας αιώνια ειρήνη και ευρυθμία (Μπακονικόλα Χ, 2005: 127). Αποτελούν μία αντίφαση που θα χαρακτηρίζει το γίγνεσθαι πάντα. Αποτελούν δυνάμεις που δε συγχωνεύονται, αλλά «συνυπηρετούν» το γίγνεσθαι. Από τη μία πλευρά υπάρχει το διαυγές, το αντικειμενικό, το γαλήνιο, το μέτρο, η αυτογνωσία και η ηδονή και από την άλλη πλευρά αντιπαρατίθενται αντίστοιχα το υποχθόνιο, το υποκειμενικό, το εμπαθές, η παραφορά, η «λήθη» του εγώ και η οδύνη ((Μπακονικόλα Χ, 2005: 127-8). Ο Νίτσε σε αυτό το σημείο προτείνει την αποδοχή της αντίφασης. Η ενότητα του «είναι» βρίσκεται μέσα στην ίδια την πολλαπλότητα και την πολυμορφία του κόσμου (Μπακονικόλα Χ, 2005: 128). Τίποτα απόλυτο δεν υπάρχει. Αντιθέτως η μονομέρεια οδηγεί τον άνθρωπο σε αδιέξοδο.

Σε αυτό το σημείο έρχεται η λύτρωση μέσα από την τέχνη, η οποία λειτουργεί διαμεσολαβητικά και «ειρηνευτικά». « Η Τέχνη πλησιάζει σαν λυτρωτική και θεραπεύτρια μάγισσα. Μόνο αυτή μπορεί να μετατρέψει εκείνους τους φοβερούς στοχασμούς για τη φρίκη και τον παραλογισμό της ύπαρξης σε παραστάσεις με τις οποίες μπορεί να ζήσει ο άνθρωπος. Αυτές είναι η παράσταση του υπέροχου, ως καλλιτεχνική κατάκτηση του τρομακτικού και του κωμικού, ως καλλιτεχνική απαλλαγή από τη ναυτία του παράλογου» (Nietzsche F. 1927:210).

Η τραγωδία δημιουργήθηκε μέσα από την ένωση των δύο, αυτών ισχυρών παρορμήσεων, που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα στον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στην αρχαία Ελλάδα Το Απολλώνιο, που είναι ψυχρό, αγαπά την τάξη, το μέτρο και ως τέχνη εκφράζεται με απόλυτες αναλογίες και τυπική ομορφιά. Το Διονυσιακό πνεύμα είναι άναρχο (Beardsley C. M, 1989:264). Εκφράζει έναν κόσμο μέθης και έκστασης. Ο άνθρωπος που κινείται στους εκστατικούς ρυθμούς της διονυσιακής μουσικής παραληρεί, γεύεται την έκσταση και έρχεται αντιμέτωπος με «τη φρίκη ή τον παραλογισμό της ύπαρξης» (Nietzsche F. 1927:210). Με τη μέθη ο καλλιτέχνης ξεχνάει το «εγώ» του, τα όριά του και «θεάται» την τέχνη. Σε αυτό το σημείο του εκμηδενισμού «τον σώζει η τέχνη και μέσω της τέχνης η ζωή» (Νίτσε, 2009:94).

Στην αττική τραγωδία «εμφανίζεται μια από τις σπάνιες στιγμές ισορροπίας ανάμεσα στο απολλώνιο, το παραστατικό και μορφοποιητικό στοιχείο και το διονυσιακό, το ζωοποιό και ενοποιητικό στοιχείο. Στις τραγωδίες του Αισχύλου και του Σοφοκλή, ο Απόλλων συνυπάρχει επιτυχώς με το Διόνυσο, γιατί εκφράζεται μέσα από το μύθο, και ο μύθος με την καθολικότητά του μπορεί να συγχωνευθεί με την πρωταρχική δύναμη της μουσικής» (Καϊμάκης, 2002). Στη μουσική, αυτή η εκτός μέτρου διονυσιακή έκσταση, υποτάσσεται

στην απολλώνεια τάξη, οριοθετείται και μορφοποιείται σε τέχνη. Γίνεται ο σατυρικός χορός του διθυράμβου, της πρώτης μορφής της ελληνικής τραγωδίας Beardsley C. M, 1989:264). Για το Νίτσε η τραγωδία δημιουργήθηκε απ' τον τραγικό χορό. Η μουσική αποτελεί τη σύζευξη της διονυσιακής και απολλώνιας παρόρμησης και οδηγεί στη γέννηση της τραγωδίας, μέσα από την οποία συμφιλιώνονται οι δύο κόσμοι.. Στην τραγωδία « το μόνο τραγικό πρόσωπο είναι ο Διόνυσος…ο μόνος τραγικός θεατής είναι ο χορός, διότι είναι διονυσιακός….όμως στην τραγωδία, ο Απόλλωνας είναι εκείνος που εξελίσσει το τραγικό σε δράμα…» (Gilles D., 2002:25).

Λαμβάνοντας υπόψιν μας ότι ο χορός στις πρώτες τραγωδίες ήταν χορός σατύρων, αντιλαμβανόμαστε κα τη σχέση της με το Διονυσιακό και το Απολλώνιο στοιχείο. Ο Σάτυρος αντιπροσωπεύει το ακατέργαστο ένστικτο του ανθρώπου, το οποίο τιθασεύεται μέσα από την τέχνη. Κάτω από την επίδραση της διονυσιακής μουσικής, ενωνόμαστε με τη φύση, βιώνουμε την έκσταση και αντιμετωπίζουμε τη ζωή πιο αισιόδοξα! Ο χορός αποτελείται από σατυρικά πλάσματα, μεταμορφωμένα και αποθεωμένα, που χορεύουν και μιμούνται το θεό. Τα σώματα στο χορό κινούνται συμβολικά εκφράζοντας την ουσία της φύσης (Νίτσε, 1980:39). Μέσα σε αυτό τον παροξυσμό κυριαρχεί η ανάγκη της επανένωσης με τη γη. Τα χάσματα ανάμεσα στους ανθρώπους (κράτος, κοινωνία) υποχωρούν. Η μουσική βρίσκει την τελειότητά της. Ο Διόνυσος, αρχικά, δεν ήταν παρών. Στη συνέχεια ξεκινά η απεικόνισή του ως θεός και περνάμε στη διάσταση του απολλώνιου ονείρου, που εμπλουτίζει αυτό που ονομάζουμε αττική τραγωδία. Ο λόγος του ηθοποιού είναι πιο ακριβής. Η μορφή του λόγου, η πλοκή είναι πιο επεξεργασμένες κάτω από την επήρεια του απολλώνιου στοιχείου.

Ο Νίτσε θα υποστηρίξει πως: « Οι λαμπερές εικονικές πραγματικότητες των ηρώων του Σοφοκλή – η απολλώνια πλευρά του προσωπείου δηλαδή- είναι τα αναγκαία γεννήματα μιας ματιάς που βλέπει την εσωτερική και φρικτή πλευρά της φύσης» (Νίτσε, 2009:104). Το διονυσιακό στοιχείο δεν σταματά να εκφράζεται μέσα από την τραγωδία, απλά δίνεται σε επεξεργασμένη ποιητική μορφή. Ο τραγικός ήρωας ενσαρκώνει το Διόνυσο, έρχεται σε αντιπαράθεση με το πεπρωμένο, διαπράττει ύβρη και υποφέρει με την επική ακρίβεια που χαρακτηρίζει τον Απόλλωνα. Η τραγωδία υψώνεται με τη διονυσιακή μουσική, διότι εκφράζει μόνο μία πτυχή, μόνο μία «απεικόνιση» «της αληθινής Ιδέας του κόσμου» (Νίτσε, 2009:189), που αντιπροσωπεύει η μουσική.

Τέλος ο Νίτσε θέτει το ζήτημα της περίπλοκης σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διονυσιακό και στο απολλώνιο στοιχείο στην τραγωδία. Όπως ο ίδιος ισχυρίζεται : « Ο Διόνυσος μιλάει την γλώσσα του Απόλλωνα, αλλά κι ο Απόλλων ως το τέλος την γλώσσα του Διονύσου, και στο σημείο αυτό έχει πια επιτευχθεί ο υπέρτατος σκοπός της τραγωδίας και όλης της τέχνης.» (Νίτσε, 2009:191). Τέχνη δε νοείται δίχως την έμπνευση του Διόνυσου, που διεγείρει το καλλιτεχνικό συναίσθημα του ανθρώπου, αλλά και ούτε και χωρίς τη μορφοποίηση της απολλώνιας βούλησης. Η βάση της τραγωδίας βρίσκεται στην παράδοξη σύζευξη ανάμεσα στο μέτρο και στην υπερβολή, στο επικό και στο λυρικό, στο αντικειμενικό και στο υποκειμενικό. Αποτελεί έργο τέχνης που συγχωνεύει την ομηρική με την αρχιλόχεια στάση ζωής (Μπακονικόλα Χ, 2005: 135).

Ο Νίτσε παρόλο που διακρίνει την ύπαρξη ενός διττού υπόβαθρου στην τραγωδία, θεωρεί πως επικρατεί κυρίως το διονυσιακό πνεύμα, στο οποίο οφείλει και το ιδιαίτερο χρώμα και ύφος της. « Η τραγική τέχνη, πλούσια ως προς αυτές τις δύο εμπειρίες, ορίζεται ως διαλλαγή μεταξύ Απόλλωνα και Διονύσου. Στο φαινόμενο ο Διόνυσος προσδίδει τη βαθύτερή του σημασία: και εν τούτοις, αυτό το φαινόμενο απορρίπτεται, και απορρίπτεται με ηδονή.» (Μπακονικόλα Χ, 2005: 135).

Το τέλος της τραγωδίας για το Νίτσε επέρχεται, αρχικά, με την αλλαγή της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης στην Αθήνα του 430π.Χ., όπου κυριαρχούσε ένα πνεύμα αισιοδοξίας και θετικής αντιμετώπισης των πραγμάτων. Συνεχίζεται με τον υπέρμαχο του ορθολογισμού Σωκράτη και ολοκληρώνεται από τον Ευριπίδη, που εκφυλίζει την τραγωδία, υιοθετώντας το αισιόδοξο πνεύμα της εποχής του. Η διονυσιακή έκσταση, που αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της τραγωδίας παραμερίστηκε, ο Διόνυσος και η μαγεία του μύθου εγκαταλείφθηκαν , παραδίδοντας τη θέση τους στον Απόλλωνα και στο Σωκράτη, που συντέλεσε στην τελική αποσύνθεση του αρχαίου ελληνικού πνεύματος (Μπακονικόλα Χ, 2005: 135). Το κάλλος στην αρχαία τραγωδία σβήνει στα χέρια του Ευριπίδη. Ο ήρωάς του παύει να είναι τραγικός. Επιχειρηματολογεί, αποφασίζει με βάση συλλογισμούς, κίνητρα και αντικίνητρα. Η σωκρατική διαλεκτική λειτουργεί μέσα σε πνεύμα αισιοδοξίας και διεισδύοντας στην τραγωδία καταστρέφει οτιδήποτε διονυσιακό οδηγώντας στο τέλος της αττικής τραγωδίας.

Βιβλιογραφία

Antonopoulou, Anastasia. I elliniki archaiotita sto ergo tou Tomas Man Thanatos sti Venetia. Sygkrisi Comparaison 15. 2004, https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sygkrisi/article/viewFile/10095/10197, (t.p. 5/01/2022)

Veardsley C. Monroe, Istoria ton Aisthitikon Theorion, mtfr. Kourtovik D. – Christodoulidis P., , ATHINA: NEFELI, 1989.

I gennisi tis tragodias: La naissance de la tragedie, mtfr. Gen Bianquis, Paris, Gallimard/ Idees, 1978

Gilles Deleuze, O Nitse kai i filosofia tou, Pethron, 2002.

Kaimakis, P., Rousso- Ramo, Nitse- Vagkner. Vioi paralliloi;, Ta Mousika, Iounios, 2002

Kritische Studienausgabe (KSA) 1, die Geburt der Tragödie u.a.,

Bakonikola Ch., TO TRAGIKO I TRAGODIA KAI O FILOSOFOS, ekd. Instintouto tou vivliou, Athina; A. Kardamitsa, 2005

Nitse Fr. I gennisi tis tragodias, Vivliopoleion tis «Estias, s. 25

Nitse, F., I gennisi tis tragodias i Ellinismos kai apaisiodoxia (mtfr. Ch. Marsellos, eisag. G. Faraklas, epimetr. M. Tsetsos kai Pier Osmo). Athina: Estia, 2009Nietzsche F., *The birth of Tragedy*, μτφρ Clifton Fadiman, N. York, 1927

Perrakis, Vangelis . Nitse: i gennisi tis tragodias mesa apo to pnevma tis mousikis, 2018. Prosvasi sto: http://ipressa.gr/nitse-h-gennhsh-tis-tragwdias-mesa-apo-topneuma-tis-mousikis/(tp. 10/1/2022)

Silk M.S – Stern J.P., *Nietzsche on Tragedy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981

Tzortzopoulos Dimitris*, Nietzsche: i gennisi tis tragodias* – Ellinismos kai apaisiodoxia, 23/ 05/ 2020, http://hegel-platon.blogspot.com/2020/05/nietzsche.html, (tp. 5/1/2022)

Η συμβολή του J. Korczak στην καθιέρωση των δικαιωμάτων των παιδιών και στην υλοποίησή τους στο χώρο του σχολείου

Αθανασάκης Νικόλαος Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή του J. Korczak στον καθορισμό των δικαιωμάτων του παιδιού και την εφαρμογή τους στα σχολεία. Η δημιουργία των δικαιωμάτων των παιδιών δεν έχει μακρά ιστορία. Τοποθετούνται στον 20ο αιώνα. Σε αυτό συνέβαλαν πολύ οι παιδαγωγοί. Μεταξύ αυτών ήταν και ο J. Korczak. Για να προωθηθεί η διατήρηση και εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών, απαιτείται η συμβολή του κάθε ανθρώπου ο οποίος έχει να κάνει με τα παιδιά και τους νέους. Ο καθένας έχει τη δυνατότητα στην καθημερινότητά του να πληροφορηθεί σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και να δώσει προσοχή στη τήρησή τους. Αυτό το ενδιαφέρον για τα δικαιώματα των παιδιών το κερδίζει κανείς αν διαβάσει τα βιβλία του J. Korczak.

Λέξεις-Κλειδιά: Δικαιώματα, συμμετοχή, σχολείο, παιδί, εκπαίδευση.

J. Korczak's contribution to the establishment of children's rights and their implementation at school

Athanasakis Nikolaos, Primary Teacher, Phd in Educational Sciences

Abstract

This paper attempts to highlight J. Korczak's contribution to the definition of the rights of child and their implementation at schools. The creation of children's rights does not have a long history. They are placed in the 20th century. The educators have greatly contributed to this. J. Korczak was among them. In order to promote the preservation and implementation of children's rights, the contribution of every human being who deals with children and young people is required. Everyone has the opportunity in their daily life to be informed about the children’s rights and to pay attention to their observance. One gains this interest in children's rights by reading J. Korczak's books.

Key-Words: Rights, participation, school, child, education.

Εισαγωγή

Η εικόνα της παιδικής ηλικίας, ως ξεχωριστό κομμάτι στη ζωή ενός ανθρώπου, όπως το βλέπουμε σήμερα, γίνεται μόνο στην περίοδο του Διαφωτισμού. Προηγουμένως, τα παιδιά είχαν θεωρηθεί ως περιουσία από τους γονείς ή τον πατέρα. Αυτοί αποφάσιζαν για τη ζωή του, την εκπαίδευσή του και την εργασία του. Το παιδί όφειλε υπακοή. Η βάση για την ανάπτυξη των δικαιωμάτων των παιδιών ήταν πρώτα από όλα, η παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία προήλθε κατά τη

διάρκεια των επαναστάσεων στην Αμερική και στη Γαλλία. Η βασική ιδέα της δήλωσης των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις 10.12.1948 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών έχει ως εξής: "Το θεμέλιο της δημοκρατικής συνύπαρξης είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η υλοποίηση των δικαιωμάτων κάθε ανθρώπου καθορίζει τον περιορισμό - τα όρια για τα δικαιώματα του συνανθρώπου" (Carle/Kaiser, 1998).

Ο Korczak θεωρείται ως ο προάγγελος των δικαιωμάτων των παιδιών ο οποίος θεμελίωσε τα δικαιώματά τους πολύ πριν από την συνθήκη της Γενεύης το 1924 και της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών το 1959. Ο Janusz Korczak γεννήθηκε στις 22.07.1878 στη Βαρσοβία της Πολωνίας σε μια αστική οικογένεια, το πραγματικό του όνομα ήταν Henryk Goldszmit και θανατώθηκε μαζί με τους μαθητές του στις 5.08.1942 στο ναζιστικό στρατόπεδο θανάτου της Τρεμπλίνκα. Σπούδασε ιατρική και ταυτόχρονα ασχολήθηκε με τη λογοτεχνία, όπου καθιερώθηκε ως συγγραφέας, πρωτοποριακός παιδαγωγός και λογοτέχνης παιδικών βιβλίων ή συγγραμμάτων για την αγωγή (Beiner, 1993).

Η ιστορία των δικαιωμάτων των παιδιών μέχρι τη σύμβαση για τα δικαιώματά τους

Η συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών έχει μια ιστορία στον 20ο αιώνα. Από το 1924, ενέκριναν 50 έθνη της πέμπτης Γενικής Συνέλευσης της Κοινωνίας των Εθνών, δηλαδή ο πρόδρομος του ΟΗΕ σήμερα, στη Γενεύη, την πρώτη διεθνή διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού. Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος στη συνέχεια διέκοψε τη συζήτηση αυτή. Αλλά το 1948 τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών αναγνώρισαν τη διακήρυξη της Γενεύης για τα δικαιώματα των ανθρώπων και το 1958 τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο "Διεθνές Έτος του Παιδιού" το 1979, πρότεινε η Πολωνία να δεσμευτούν τα Ηνωμένα Έθνη να εγκρίνουν μια συμφωνία που θα φέρει τα δικαιώματα των παιδιών στην ενσωμάτωση του Διεθνούς Δίκαιου. Δέκα χρόνια αργότερα, το 1989 αποφασίστηκε η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην μορφή που έχει ως και σήμερα.

1924: Διακήρυξη της Γενεύης της Κοινωνίας των Εθνών, με βάση το Χάρτη των παιδιών, στον οποίο περιλαμβάνονται τα βασικά δικαιώματα των παιδιών σε σχέση με την ευημερία και την προστασία, αλλά δεν διαθέτει νομική δέσμευση. Έχασε τις βασικές της θέσεις με τη διάλυση της Κοινωνίας των Εθνών.

1945: Ίδρυση της UNICEF και προσπάθεια των Ηνωμένων Εθνών για τη υποστήριξη των παιδιών που επλήγησαν από το 2ο παγκόσμιο πόλεμο.

1948: Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, η οποία κυρίως αναφέρεται στο δικαίωμα της υποστήριξης της οικογένειας και στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ασκείται μια μεγάλη κριτική στο σημείο αυτό από πολλές οργανώσεις των δικαιωμάτων των παιδιών ότι δεν υπάρχει καμία διατύπωση για τα

δικαιώματα του παιδιού. Αναφέρονται τα παιδιά μόνο σε γενικά μέρη, όπως την αρχή της ισότητας (άρθρο 1), στην προστασία της οικογένειας (άρθρο 6) και στο δικαίωμα της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας (άρθρο 2).

1959: Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Η παγίωση ρητών Δικαιωμάτων του παιδιού γίνεται πιο σαφής, όπως το δικαίωμα του παιδιού σε ένα όνομα, το δικαίωμα μιας ιθαγένειας, το δικαίωμα στην δωρεάν εκπαίδευση στο επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου.

1979**:** Το Διεθνές Έτος των παιδιών, ένα έργο της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ, Πρόταση της Πολωνίας.

1989: Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού ενθαρρύνεται από μια επίθεση-σύγκρουση της Πολωνίας (Carle/ Kaiser, 1998).

Τα σημερινά δικαιώματα των παιδιών περιλαμβάνουν 54 άρθρα, και χωρίζονται σε τέσσερις τομείς, όπως (Portmann, 2001):

- Δικαιώματα επιβίωσης: με τις νομικές βάσεις για επαρκή τροφή, στέγη – για τις συνθήκες διαβίωσης και την παροχή μιας ολοκληρωμένης υγειονομικής περίθαλψης.
- Δικαιώματα εξέλιξης: με το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ελευθερία της θρησκείας.
- Δικαιώματα για την προστασία: από τη βία, τη σεξουαλική κακοποίηση και την εκμετάλλευση.
- Δικαιώματα συμμετοχής: δηλαδή δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων και σε διαδικασίες που αφορούν τα παιδιά και το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης γνώμης. Κατά τη διάρκεια του 1924, όταν στη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τις Κοινωνίες των Εθνών γίνονταν κυρίως λόγος για την προστασία και τη φροντίδα των παιδιών, προσέθεσε η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών του 1959, το δικαίωμα στην ελευθερία και στην αξιοπρέπεια. Στη Σύμβαση των δικαιωμάτων των παιδιών του 1989 επιτυγχάνεται μια σημαντική επέκταση για τα δικαιώματα των παιδιών, καθώς η συμμετοχή των παιδιών στο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο απαιτείται ρητά.

Τα σημαντικότερα σημεία της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Το κείμενο των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των παιδιών, είναι περίπλοκο και μακρύ, και δεν κατανοείται από κανένα παιδί. Γι’ αυτό μεταφράζεται για τα παιδιά και ως εκ τούτου λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ένα δικαίωμα των παιδιών, δηλαδή το δικαίωμα να λαμβάνουν τα παιδιά όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να κατανοούν τα δικαιώματά τους. Συνοπτικά θα πρέπει να εξασφαλίζονται σε κάθε παιδί από 0-18 ετών τα ακόλουθα δικαιώματα (Portmann, 2001):

- Όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα, κανένα παιδί δεν πρέπει να τιμωρείται.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ζουν μια υγιή ζωή, να βρίσκουν ασφάλεια και να μην διατρέχουν κίνδυνο.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μάθουν και να πάρουν μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητές τους.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παίξουν, να χαλαρώσουν και να είναι καλλιτεχνικά ενεργά.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να έχουν λόγο σε όλα τα ζητήματα που τα αφορούν, και να εκφράζουν τη γνώμη τους.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα προστασίας από βιαιοπραγία, κακοποίηση και εκμετάλλευση.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συλλέξουν όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να διαδώσουν τις απόψεις τους.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα σεβασμού της ιδιωτικής ζωής τους και της αξιοπρέπειάς τους.
- Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα, να προστατεύονται κατά τη διάρκεια του πολέμου και της προσφυγιάς.
- Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε ειδική φροντίδα και υποστήριξη, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή.

Τα δικαιώματα των παιδιών από εκπαιδευτική σκοπιά: η συμβολή του Korczak

Από την εποχή που ο Jean-Jacques Rousseau (1762) στο μυθιστόρημα του «Αιμίλιος», ανακάλυψε τα παιδιά, άλλαξε σε μεγάλο βαθμό την οπτική γωνία για την παιδική ηλικία και οδήγησε στην αναγνώριση της παιδικής ηλικίας, ως ένα ισοδύναμο στάδιο με το στάδιο των ενηλίκων. Τα δικαιώματα του παιδιού περιλαμβάνουν τουλάχιστον τέσσερα δικαιώματα σύμφωνα με τον Korczak, δηλαδή (Lifton, 1992):

- το δικαίωμα της ύπαρξης,
- το δικαίωμα της διεκδίκησης για μια ευτυχισμένη ζωή,
- το δικαίωμα στη μάθηση και
- το δικαίωμα στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη μέσα σε μια παγκόσμια ειρήνη.

Ειδικά το δικαίωμα στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη μέσα σε μια παγκόσμια ειρήνη δείχνει την ανακάλυψη του παιδιού σε όλο τον κόσμο, διότι υποστηρίζει το δικαίωμα στην προστασία όλων των παιδιών. Αυτή την πλευρά των δικαιωμάτων των παιδιών την πρότεινε ο J. Korczak στη δική του Magna Carta (Μεγάλος Χάρτης) του παιδιού και την επισημαίνει στα βιβλία του. Ο Korczak ως παιδίατρος και παιδαγωγικός συγγραφέας, περιγράφει με έναν εντυπωσιακό τρόπο τα δικαιώματα των παιδιών από την εμπειρία του ως Διευθυντής του πολωνικού και εβραϊκού ορφανοτροφείου Dom Sierot στη Βαρσοβία. Οι σκέψεις του για την αγωγή έχουν ως βάση την αγάπη για το παιδί. Επέκρινε τους γονείς, οι οποίοι μαζί με τους εκπαιδευτικούς αγνόησαν τα συναισθήματα των παιδιών και την ατομικότητα τους.

Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι τα παιδιά αναπτύσσονται και ότι είναι επίσης ανθρώπινα όντα με ελαττώματα. Στο ορφανοτροφείο κυβερνούσαν τα παιδιά. Αυτά ήταν ίσα απέναντι στους εκπαιδευτές. Η γνώμη του Korczak δεν έγινε δεκτή μία φορά στο ορφανοτροφείο στη Γενική Συνέλευση των παιδιών, καθώς και στα δικαστήρια των παιδιών που γίνονταν στο ορφανοτροφείο. Το «δικαστήριο των συντρόφων» των παιδιών είναι για αυτόν ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την ισότητα των δικαιωμάτων τους. Γι' αυτό το λόγο, ο Korczak θεωρείται ο προάγγελος για τα δικαιώματα των παιδιών. Τα σημαντικότερα από αυτά τα δικαιώματα εκφράζονται αναλυτικά στα βιβλία του, όπως: "Πώς πρέπει να αγαπάμε ένα παιδί" (Wie man ein Kind lieben soll, 1967), "Το δικαίωμα του παιδιού στην προσοχή" (Das Recht des Kindes auf Achtung, 1970), "Υπερασπιστείτε τα παιδιά" (Verteidigt die Kinder, 1981), "Βασιλιάς Χενσεν" (König Hänschen, 1974), όπως π.χ. (Lifton, 1992):

- Το παιδί έχει το δικαίωμα στην αγάπη.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα στο σεβασμό.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα για ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να ζει το παρόν (Τα παιδιά δεν γίνονται άνθρωποι, είναι ήδη).
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να είναι ο εαυτός του.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να κάνει λάθη.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να αρνηθεί.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να εκτιμάται για αυτό που είναι.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα του απορρήτου, δηλαδή του να έχει μυστικά.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να αντισταθεί σε εκπαιδευτικές επιρροές που είναι αντίθετες με τις δικές του πεποιθήσεις.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του, όταν αδικείται.
- Το παιδί έχει το δικαίωμα της προσευχής στο Θεό.

Πίσω από αυτά τα δικαιώματα ο Korczak (1967) και ιδίως το απόσπασμα «Τα παιδιά δεν γίνονται άνθρωποι, είναι ήδη» ζητεί το σεβασμό και την προσοχή για τα παιδιά, επειδή ήξερε ότι οι ενήλικες δεν θα παραιτηθούν οικειοθελώς από τα προνόμιά τους και τις θέσεις της εξουσίας απέναντι στα παιδιά, και ζήτησε η Magna Carta Libertatis (Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών) να γίνει ο θεμελιώδης νόμος για τα παιδιά.

Ο Korczak απαίτησε το δικαίωμα του σεβασμού του παιδιού και της προσοχής του να γίνει ύψιστη προτεραιότητα, έθεσε την Magna Carta Libertatis ως το θεμελιώδη νόμο για το παιδί (Αθανασάκης, 2006). Ήδη το 1919, ο Janusz Korczak (1967) προανήγγειλε στο βιβλίο του «Πώς πρέπει να αγαπάμε ένα παιδί», τα θεμελιώδη δικαιώματα για τα παιδιά. Ο Korczak είχε κάνει σκοπό της ζωής του, το σεβασμό των παιδιών ως ανεξάρτητες προσωπικότητες. Ως υπέρμαχος των παιδιών ζούσε μαζί τους για να αναπτύξουν τα παιδιά δημοκρατικές μορφές συμμετοχής και αυτοδιοίκησης. Έτσι, στα

ορφανοτροφεία του, υπήρχαν τα γεύματα για παιδιά, μια εφημερίδα των παιδιών και αυτοδιοίκητα όργανα από παιδιά. Η διακήρυξη του Korczak δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί και να τροποποιηθεί περαιτέρω στα δικά του χρόνια. Για πρώτη φορά το 1959 ορίζεται στην "Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού" από τα Ηνωμένα Έθνη, ότι υπάρχουν για τα παιδιά, σύμφωνα με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, πολιτικά δικαιώματα. Σε αυτά περιλαμβάνονται τα δικαιώματα στην ελευθερία, την εκπαίδευση και την αγωγή, την κατάλληλη φροντίδα, την αγάπη και την στοργή, καθώς και την προστασία κατά των διακρίσεων και της βίας. Εβδομήντα χρόνια πέρασαν μέχρι να υλοποιηθεί εν μέρει η διακήρυξη του Korczak: με ένα δεσμευτικό νομικό καθεστώς το 1989 στη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ εγκρίθηκαν ομόφωνα: τα προσωπικά, κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά και πολιτικά δικαιώματα για τους ανηλίκους. Έτσι με αυτόν τον τρόπο, η παιδική ηλικία απέκτησε τη δική της αξία και κατοχυρώθηκε νομικά, κάτι που ο Korczak δεκαετίες πριν είχε αναγγείλει. Στα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών που ασχολούνται με την αναδιοργάνωση του σχολείου, συμπεριλαμβάνονται (Beiner, 1982):

- Το δικαίωμα του παιδιού στην προσοχή και στο σεβασμό.
- Το δικαίωμα του παιδιού να είναι έτσι όπως ακριβώς είναι.
- Το δικαίωμα του παιδιού στην σημερινή ημέρα.
- Το δικαίωμα της έκφρασης, της άποψης των παιδιών σε όλα τα πράγματα που αφορούν τον εαυτό τους.

Στόχος του Korczak (1974) ήταν να αλλάξει ο νόμος, ο οποίος αγνοεί τον κόσμο των παιδιών. Μόνο μια διαφορετική εκπαίδευση των παιδιών και η χορήγηση ίσων δικαιωμάτων στους ενήλικες και στα παιδιά θα αλλάξει τον κόσμο. Οι ιδέες αυτές παρουσιάζονται καλύτερα στον 1ο και 2ο τόμο του βιβλίου του «Βασιλιάς Χενσεν (König Hänschen) όπου διηγείται σε ένα νησί έρημο, για έναν παιδικό βασιλιά που τον έλεγαν Χενσεν σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις του για τα παιδιά, το Κοινοβούλιο των παιδιών, την πράσινη σημαία της ελπίδας, και τέλος, την εξορία του σε ένα νησί. Πολλές δεκαετίες μετά τη διατύπωση της διακήρυξης του Korczak για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αποφάσισε η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών του 1989 τη διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Καθορίζει τα πρότυπα για την ευημερία του παιδιού και τις αντίστοιχες ευθύνες της οικογένειας, της κοινωνίας και του κράτους. Έτσι, και οι στόχοι του σχολείου αναδιατυπώθηκαν σύμφωνα με αυτά τα δικαιώματα. Ο Korczak από τη μια επέκρινε το σχολείο της εποχής του και από την άλλη, έδειξε σεβασμό και ικανοποίηση στο ίδιο το παιδί, όπως:

- Το σχολείο καθορίζει τις ώρες διδασκαλίας, τις ημέρες και τα χρόνια φοίτησης.
- Οι υπάλληλοι του σχολείου υποχρεούνται να ανταποκριθούν στα ειδικά προβλήματα των νέων πολιτών.
- Το παιδί είναι έξυπνο, και ξέρει τι χρειάζεται, γνωρίζει τις δυσκολίες και τα εμπόδια της ζωής του. Όχι στις δεσποτικές εντολές, στην καταναγκαστική πειθαρχία και στους ύποπτους ελέγχους, αλλά ναι στη συζήτηση της ενσυναίσθησης, της

εμπιστοσύνης στην εμπειρία, της συνεργασίας και της συνύπαρξης (Carle/ Kaiser, 1998).

Συνέπειες για την εκπαίδευση: σύμφωνα με τα δικαιώματα των παιδιών του J. Korczak

Η εκπαίδευση πρέπει να εξανθρωπίσει τον κόσμο, πρέπει να συμβάλλει στην εξέλιξη του ανθρώπου μέσω της αγωγής ενάντια στον πόλεμο και στην βία. Οι γονείς έχουν το καθήκον να μπορέσουν να χειραφετήσουν το παιδί να ωριμάσει και να αναπτύξει την ανεξαρτησία του και μια φιλελεύθερη κοινωνική δράση. Το σχολείο (ως μέρος της συστηματικής εκπαίδευσης) πρέπει να παρέχει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να εκπαιδευτούν και να διαπαιδαγωγηθούν. Αυτό περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι κανείς δεν εξαιρείται από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το χρώμα του δέρματος, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία ή την καταγωγή των γονέων. Αν το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στις ευθύνες του όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών, όπως τα περιγράφει ο J. Korczak (1981), πρέπει να εξασφαλισθούν ορισμένες προϋποθέσεις όπως:

- Η διαμόρφωση κανόνων για τη σχολική συμβίωση, οι οποίοι προκύπτουν από την διαφορά μεταξύ της ατομικής ελευθερίας και τις απαραίτητες δεσμεύσεις.
- Η εκπαίδευση για την ανεξαρτησία, την προσωπική ευθύνη και την ωριμότητα που προκύπτουν από την ηλικιακή συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό της σχολικής ζωής.
- Η εκπαίδευση για την αυτοδιάθεση, έτσι ώστε οι μαθητές να παίρνουν τα δικαιώματά τους στα σοβαρά, να δίνουν προσοχή στις μορφές των δικαιωμάτων και να σέβονται τις αιτιολογημένες νόμιμες αποφάσεις.
- Εντός του σχολείου πρέπει να ανατεθεί στους μαθητές και να γίνει πρακτική εξάσκηση η διαχείριση των δικαιωμάτων τους και να ενεργούν προς την κατεύθυνση της ανεξαρτησίας τους. Επίσης αυτό αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, προς την κατεύθυνση της ανεξάρτητης μάθησης των μαθητών, όπως προκύπτει από την εξέλιξη των δικαιωμάτων των παιδιών (Schröder, 1995). Ο Roger Hart και ο Wolfgang Gernert προτείνουν μια κλιμακωτή μορφή της συμμετοχής, όπως περιγράφεται στον παρακάτω σχήμα (Schröder, 1995, https://www.stimmrecht-niedersachsen.de/infos-ueber-beteiligung/stufen-der-beteiligung.)



Η κλίμακα αυτή προχωρεί σταδιακά από πρακτικές ετεροπροσδιορισμού σε πρακτικές αυτοπροσδιορισμού, για παράδειγμα (Αθανασάκης, 2006):

- Ετεροπροσδιορισμός π.χ. μικρά παιδιά καλούνται να συμμετέχουν στο κράτημα ενός Πλακάτ, χωρίς να γνωρίζουν το περιεχόμενο και τους στόχους.
- Απλή συμμετοχή π.χ. τα παιδιά συμμετείχαν σε μια γιορτή με ποιήματα χορούς κ.λπ. χωρίς να γνωρίζουν με ακρίβεια το περιεχόμενο και τους στόχους.
- Επιλεκτική συμμετοχή, π.χ. τα παιδιά λαμβάνουν μέρος σε μια συνεδρίαση, όπου φαινομενικά έχουν δικαίωμα ψήφου, π.χ. μαθητικά συμβούλια. Τα παιδιά αποφασίζουν μόνα τους, εάν θέλουν να κάνουν χρήση αυτής της δυνατότητας.
- Συμμετοχή. Στο επίπεδο αυτό τα παιδιά συμμετέχουν σποραδικά αλλά υπεύθυνα.
- Υποχρεωτική συμμετοχή με ενημέρωση. Στο επίπεδο αυτό οργανώνεται ένα Project από τους ενήλικες, ενημερώνονται οι μαθητές διεξοδικά, κατανοούν το περιεχόμενο και το στόχο της δραστηριότητας, π.χ. σχολικά προγράμματα με διάφορα θέματα, Project.
- Συνεπίδραση. Στο πλαίσιο έμμεσης επίδρασης τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να ασκήσουν κριτική με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Ωστόσο στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός μέτρου δεν έχουν καμία δύναμη απόφασης.
- Συμπροσδιορισμός. Στο επίπεδο αυτό πρόκειται για το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών, έτσι ώστε να έχουν το συναίσθημα του συνανήκειν και της συνυπευθυνότητας. Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή ενός Project είναι σημαντική, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά μεταξύ ενηλίκων και παιδιών.
- Αυτοπροσδιορισμός. Στο επίπεδο αυτό οργανώνεται ένα Project μόνο από τα ίδια τα παιδιά και υποστηρίζονται από τους ενήλικες. Τις αποφάσεις λαμβάνουν τα παιδιά και υλοποιούνται με τη στήριξη των ενηλίκων.
- Αυτοδιοίκηση. Πρόκειται για ένα επίπεδο αυτοοργάνωσης, όπου η ομάδα λαμβάνει αποκλειστικά την απόφαση και την πραγμάτωση ενός Project, ενημερώνοντας του ενήλικες.

Ως συμπλήρωμα πρέπει να μπει στην τάξη κάθε σχολείου μια αφίσα με τα δέκα δικαιώματα των παιδιών και τα τέσσερα βασικά δικαιώματα των παιδιών του Korczak. Στο μάθημα πρέπει να γίνει λόγος για τα εν λόγω δικαιώματα και να συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η εφαρμογή τους στην πράξη.

Συμπεράσματα

Από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών είναι σαφές ότι εκτός από την βοήθεια και την προστασία των παιδιών πρέπει να χορηγούνται στα παιδιά και πολιτικά δικαιώματα. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως ευάλωτα αντικείμενα, αλλά ως υποκείμενα που πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η νομική ισότητα των παιδιών και των ενηλίκων πρέπει να τελεσφορήσει. Πρώτος ανέδειξε αυτή την πλευρά των δικαιωμάτων των παιδιών ο Korczak με τα κοινοβούλια των παιδιών και τα συνέδρια. Σήμερα η συμμετοχή των παιδιών, ιδιαίτερα σε συνέδρια, στα κοινοβούλια των παιδιών, ή Project σχεδιασμού είναι ένα απαραίτητο στοιχείο στον εκπαιδευτικό τομέα. Μια βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής κατάστασης από τη μια, σε σχέση με τις νέες τεκμηριωμένες γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών, δίνουν μια εικόνα του παιδιού στο σύνολό της, προκειμένου να μπορούν ανεξάρτητα και υπεύθυνα να εξελιχθούν σε μια γεμάτη ρίσκα κοινωνία.

Υπέρ αυτών τασσόταν ο Janusz Korczak σε όλα τα βιβλία του. Στην πραγματικότητα σημασία έχει ότι με αυτά που είχε πει και έγραψε επανήλθε πανηγυρικά στο προσκήνιο και είναι ο λόγος που θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Athanasakis, N. (2006). Ta dikaiomata ton mathiton sto scholeio kai i stasi ton ekpaideftikon. Didaktoriki diatrivi, P.T.N. Panepistimiou Ioanninon.

Beiner, Fr. (1982). Janusz Korczak: Zeugnisse einer lebendingen Pädagogik, Heinsberg: Agentur Dieck.

Beiner, Fr. (1993). Janusz Korczak. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Lünenburg.

Carle, U/ Kaiser, A (1998). Rechte der Kinder, Schneiderverlag, Hohengehren GmbH.

Korczak, J. (1967). Wie man ein Kind lieben soll, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Korczak, J. (1970). Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen. Vandenhoek & Ruprecht.

Korczak, J. (1974). König Hänschen auf der einsamen Insel, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Korczak, J. (1974). König Hänschen I, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Korczak, J. (1981). Verteidigt die Kinder! Gütersloh. Gütersloher Verlag - Haus Mohn.

Lifton, B.J. (1992). Der König der Kinder, Klettverlag, Stuttgart.

Portmann, R. (2001). Kinder haben ihre Rechte, Don Bosco Verlag, München.

Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplannung- und Gestaltung, Beltz, Weinheim und Basel in: https://www.stimmrecht-niedersachsen.de/infos-ueber-beteiligung/stufen-der-beteiligung.

Αξιολόγηση διδακτικών εγχειρίδιων προσχολικής εκπαίδευσης στην Σερβία

Randjel Stosic, Α.Τ.Ε.Ι. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Λέσκοβατς
Nevena Jevtić-Trifunović, Α.Τ.Ε.Ι. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Κρούσεβατς,
Maja Filipovic, Α.Τ.Ε.Ι. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Λέσκοβατς
Caslav Stoiljkovic, Α.Τ.Ι. Τμήμα προσχολικής αγωγής, Λεσκοβατς

Περίληψη:

Γεγονός είναι ότι οι βασικές αρχές ενός Αναλυτικού Προγράμματος στο χώρο της εκπαίδευσης υλοποιούνται μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και κατόπιν μέσα από την πρακτική εφαρμογή των εγχειριδίων αυτών στη σχολική αίθουσα. Αληθεύει επίσης ότι τα προβλήματα του Αναλυτικού Προγράμματος πάντα συνοδεύονται και από αναπόφευκτα πρακτικά προβλήματα τόσο κατά τη συγγραφή των βιβλίων όσο κυρίως και κατά τη διδασκαλία τους εντός της σχολικής τάξης. Με βάση αυτή τη λογική, είναι δυνατό να κατανοήσουμε σε ένα πρώτο επίπεδο το χαρακτήρα των νέων σχολικών βιβλίων για την προσχολική αγωγή στη Σέρβικη εκπαίδευση και ειδικότερα στην ελεγχόμενη από το κράτος εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά εγχειρίδια, προσχολική εκπαίδευση

Evaluation of preschool textbooks in Serbia

Randjel Stosic, Nevena Jevtić-Trifunović, Maja Filipovic, Caslav Stoiljkovic

Abstract

It’s true that the basic principles of a Curriculum in the field of education are implemented through the content of school textbooks and then through the practical application of these textbooks in the classroom. It’s true, also, that the problems of the Curricula are always accompanied by inevitable practical problems both in the writing of the books and mostly in their use while teaching in the classroom. At the first level it is possible to understand the character of new preschool textbooks in Serbian education and, in particular, those controlled by the state.

Key-Words: Curricula, textbooks, pre-school education.

Εισαγωγή

«*Διά να αποφύγωμεν όλα τα δεινά της αμάθειας, και διά να φανώμεν άξιοι απόγονοι του Λυκούργου και Σόλωνος, έχομεν ανάγκην των φώτων. Προθυμήθητε λοιπόν, παίδες Ελλήνων, και συνδράμετε [...] διά να ανακαλέσωμεν τας μούσας εις την πάλαιαν εστίαν των [...]. Μην αμελήσητε την παιδείαν των αγαπητών σας τέκνων, αρρένων τε και θηλέων,*

μην αγωνίζεσθε διά να τους αφήσητε κληρονομίαν χρημάτων, αλλά δαπανήσατε μετά χαράς τα ευαπόβλητα χρήματα, δια να τους προμηθεύσητε τον άσυλον θησαυρόν της παιδείας, και να τους αποκαταστήσητε άξια τέκνα της Ελλάδος, και ωφέλημα εις τον εαυτόν των και τους ομοίους των [...]. Στοχασθήτε ότι αν παραμελήσητε το ιερόν χρέος σας, υποπίπτετε εις την οργήν του Κυρίου και της Πατρίδος, ήτις εις την ανατροφήν των τέκνων της έχει όλας τας αγαθός της ελπίδας. Στείλατε λοιπόν εις τα σχολεία διά να γίνουν ευσεβείς, τίμιοι, και ενάρετοι πολίτες. Σχολείον χωρίς βιβλία, είπες που εις τους αυτοσχεδίους σου στοχασμούς, είναι το αυτό και τεχνίτου εργαστήριον γυμνόν από τ' αναγκαία της τέχνης εργαλεία» (Καψάλης, 1995:1-2).

Τα παραπάνω λόγια καταδεικνύουν τη μεγάλη σπουδαιότητα και σημασία του σχολικού βιβλίου. Το σχολικό βιβλίο είναι μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από το μαθητή, αλλά και το δάσκαλο, αφού πρώτα προηγηθεί σχετική έγκυρη απόφαση Υπουργείου Παιδείας. Η ειδοποιός διαφορά του σχολικού διδακτικού βιβλίου από τα άλλα βιβλία έγκειται στο γεγονός ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος (Стошић, 2018/2019).

Η ιστορική αναδρομή του σχολικού βιβλίου μάς δείχνει ότι το βιβλίο αποτελεί δημιούργημα μιας νέας εποχής. Πιο κοντά στα σημερινά βιβλία βρίσκονται οι κώδικες παπύρου, οι οποίοι άρχισαν να κυκλοφορούν ήδη από τη Ρωμαϊκή εποχή. Έτσι έχουμε τα κείμενα των Αποστόλων, συγκεκριμένα τις επιστολές του Αγίου Παύλου, όπου βρίσκουμε τη διδασκαλία του προς το λαό, προς ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και προς μια κοινωνία, καθώς τονίζεται η μετάβαση της ευθύνης, της σκέψης και της άποψης, ενώ κατά κύριο λόγο έχουμε διαπροσωπική σκέψη ανάμεσα στο Δημιουργό και την κοινωνία-λαό. Αργότερα, κατά το τέλος του Μεσαίωνα, στην Κίνα έγινε γνωστή η χρήση του χαρτιού και άρχισαν να εκτυπώνονται τα βιβλία. Σχεδόν όλα τα βιβλία είχαν διδακτικό σκοπό. Το σχολικό μάθημα γινόταν με βάση τα βιβλία και τα διδακτικά κείμενα, όμως τα βιβλία αυτά δεν είχαν καμία άλλη χρήση εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Јевтић, 2003).

Σταθμός στην ιστορία του σχολικού βιβλίου αποτέλεσε ο Κομένιους, ο οποίος πρώτος τόνιζε ότι οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με τα πραγματικά γεγονότα και όχι με λέξεις που είναι εκτός του πεδίου τους. Ο ίδιος έδωσε μεγάλη σημασία στη δημιουργία του σχολικού βιβλίου και την οργάνωση του σχολικού συστήματος, την οργάνωση της σχολικής τάξης, τη μέθοδο διδασκαλίας και γενικά στην ανάπτυξη όλου του σχολικού συστήματος, σύμφωνα με τις δυνατότητες των διδασκομένων. Το μάθημα με το βιβλίο πρέπει να πλησιάζει το κάθε παιδί και να το κρατά σε ψυχοπαιδαγωγική ετοιμότητα, ενώ η διδασκαλία χρειάζεται να έρθει όσο το δυνατόν πιο κοντά στο μαθητή και να του αναπτύξει το ενδιαφέρον μέσω του οποίου γεννούνται στο παιδί η προσοχή και ενεργητικότητά (Стошић, 2012).

Έτσι, ο Κομένιους δίνει στο διδακτικό βιβλίο μια νέα διάσταση, ***το βιβλίο με εικόνες,*** οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη των παραπάνω δραστηριοτήτων, δηλαδή στην ***προσοχή και την ενεργητικότητα***, αλλά και την συναισθηματική ***ανάπτυξη*** (Καψάλης,

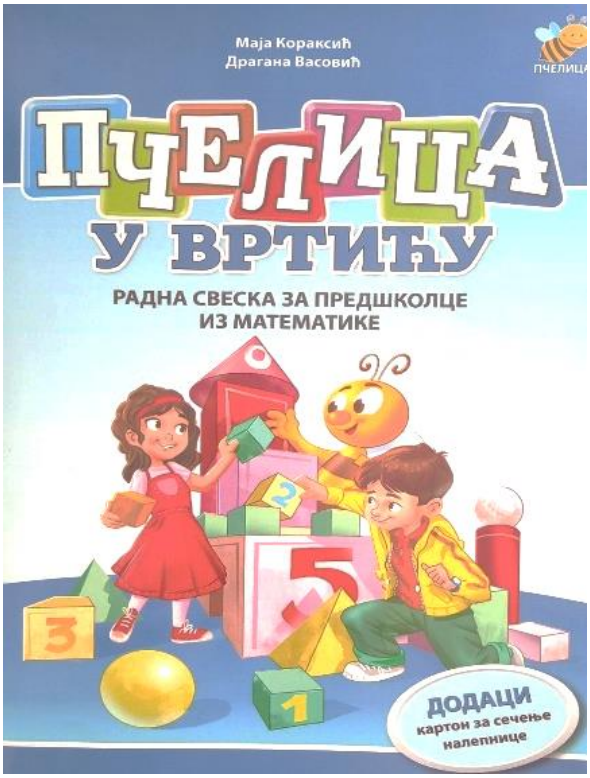
Χαραλάμπος, 1995). Εν ολίγης, οι λόγοι που καθιστούν το σχολικό βιβλίο σημαντικό μέσο της διδασκαλίας, είναι οι εξής:

- Το βιβλίο κατευθύνει την πορεία της διδασκαλίας (*Οι έρευνες απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διδακτέα ύλη κατά 90 -95 % το χρόνο και το 70 % της δραστηριότητάς τους γίνεται βάσει του σχολικού βιβλίου*).
- Συνιστά πηγή πληροφορίας και αποτελεί μέσο ανάπτυξης του μαθητή *(γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης).*
- Είναι άμεσα προσβάσιμο για εύκολη αναζήτηση πληροφορίας από το ίδιο τον μαθητή και *συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του μέσω της διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας με τη συγκρότηση ομάδων και τη συνεργατική μάθηση* (Μπονίδης, 2004).

Λόγω της σπουδαιότητας του βιβλίου της προσχολικής αγωγής στη σημερινή κοινωνία, είναι αναγκαίο να προσφέρει όλες τις δυνατότητες *αναγνώρισης, κατανόησης και μάθησης,* να μην παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη απλά ως πληροφορίες και να καλλιεργεί ήθος παιδείας (Jevtic, 2014).

Τα διδακτικά βιβλία

Στα νηπιαγωγεία διδάσκεται το βιβλίο ***του εκδοτικού οίκου Pčelica*** της Maja Koraksić και της Dragana Vasović ***<Pčelica u vrtiću, radna sveska za predškolce iz matematike>/Μαθαίνω μαθηματικά*** εκδοτικός οίκος Pčelica, Čačak 2018, το οποίο περιέχει 54 σελίδες.



Το περιεχόμενο του διδακτικού βιβλίου

Το βιβλίο ***Pčelica u vrtiću, radna sveska za predškolce iz matematike>/Μαθαίνω μαθηματικά*** περιλαμβάνει 3 κεφαλαία και συνολικά 16 ενότητες, μια εισαγωγή και οι ενότητες που παρουσιάζονται στο βιβλίο είναι οι εξής:

1. Οι μαθηματικοί όροι

Το θέμα αναπτύσσεται σε 4 υποενότητες, στις οποίες ακολουθείται αυστηρή και τυπική παρουσίαση μαθηματικών όρων, των ζωντανών και μη ζωντανών όντων, καθώς διδάσκεται και ο χωρισμός του χώρου σε δεξιά – αριστερά, πάνω – κάτω, μπρος – πίσω, μέσα – έξω. Παρουσιάζονται ακόμη οι γραμμές ευθεία, καμπύλη και τεθλασμένη (Кораксић, 2018α : 8-21).

Η χρήση των μαθηματικών και των τεχνικών όρων γίνεται τις περισσότερες φορές άνευ προϋποθέσεων, γεγονός που καθιστά το περιεχόμενο να μην είναι κατανοητό για τα παιδιά. Οι έννοιες δεν δίδονται στα παιδιά με έναν τρόπο απλό, οικείο και κατανοητό, ενώ δεν τονίζεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας κάθε ενέργειας και πράξης ώστε αυτή να γίνεται κατανοητή από το παιδί. Το *περιεχόμενο δεν εμπλουτίζεται με* στοιχεία της καθημερινής ζωής του μαθητή και για το λόγο αυτό ο μαθητής είναι μόνο αποδέκτης, ακροατής και όχι ενεργό μέλος μάθησης (Stosic, 2017).

2. Τα γεωμετρικά σχήματα

Το θέμα επικεντρώνεται στα γεωμετρικά σχήματα, στο κύκλο, το τετράγωνο, το τρίγωνο και το ορθογώνιο (Кораксић, 2018α: 22-35). Στην προσπάθεια παρουσίασης της ύλης και οι τέσσερις διδακτικές ενότητες παρουσιάζονται με τρόπο που υπερβαίνει την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Απουσιάζουν οι προεκτάσεις στα σύχρονα δεδομένα και οι γεωμετρικές δραστηριότητες επιλέγονται έτσι ώστε να ταιριάζουν στο θεωριτικό μοντέλο και δεν ανταποκρίνονται απαραίτητα στην πραγματικότητα των παιδιών, μην αφήνοντας το μαθητή να βιώσει την εν λόγο μάθηση και τα οπτικά πρότυπα να ριζώσουν στην σκέψη των μαθητών και να γίνουν κτήμα για όλοι τους την ζωή (Стошић, 2012).

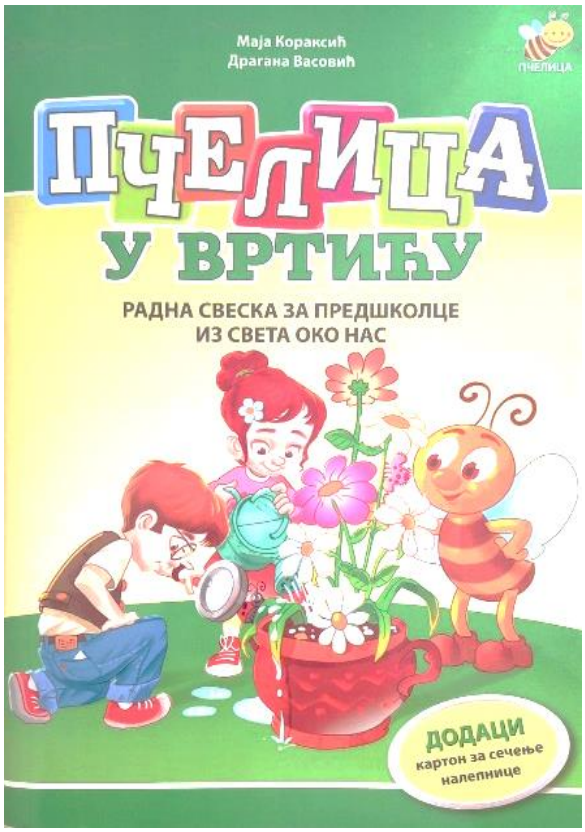
3. Κατακτώντας την έννοια του αριθμού

Τα Θέματα παρουσιάζονται σε 5 υποενότητες ακολουθώντας την τυπική παρουσίαση των αριθμών (Кораксић, 2018α: 41-55). Η υπερβολική περιγραφή των αριθμών δεν είναι δυνατόν να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, με αποτέλεσμα πολλές ενότητες να παραμένουν αδιευκρίνιστες. Δεν καταγράφονται τρία κύρια επίπεδα μέσα από τα οποία εξελίσσεται η σκέψη των μαθητών για την κατανόηση των αριθμών: το πρώτο είναι το οπτικό (τα παιδιά αναγνωρίζουν το σχήμα του αριθμού από την εικόνα του), το δεύτερο είναι το περιγραφικό (το σχήμα του αριθμού γίνεται αντιληπτό από την ιδιότητα του) και το τρίτο άτυπα επαγωγικό (οι ιδιότητες είναι λογικά ταξινομημένες και προέρχονται μία από την άλλη)

Παρουσίαση του βιβλίου από αισθητικής άποψης

Η γραμματική του οπτικού κειμένου που χρησιμοποιείται για την ανάλυση εικόνας και για την εξέταση της σχέσης μεταξύ εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας, ακολουθώντας τις θεωρίες του γλωσσολόγου M. Halliday, στηρίζεται σε τρεις «μεταλειτουργίες»:

- αναπαραστατική μεταλειτουργία,
- διαπροσωπική μεταλειτουργία και
- κειμενική μεταλειτουργία (Μπονίδης, 2004).



Οι ενέργειες που αναπαρίστανται στις εικόνες στην αναπαραστατική μεταλειτουργία, είναι 29 από τις οποίες οι 20 είναι αμετάβατες, ενώ οι 9 μεταβατικές (Μπονίδης, 2004). Το βιβλίο περιέχει και τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, παρουσιάζοντας το χριστουγεννιάτικο δέντρο, απουσιάζει όμως η κειμενική μεταλειτουργία.

Δραστηριότητες στο σχολικό βιβλίο (εργασίες –ασκήσεις)

Το άλλο στοιχείο που θα παρουσιάσουμε σε αυτό το σχολικό βιβλίο, καθώς και στα επόμενα, είναι οι δραστηριότητες για την εμπέδωση των εννοιών του μαθήματος. Το βιβλίο, όπως ήδη αναφέραμε, περιλαμβάνει 3 κεφάλαια και 16 ενότητες. Από αυτές τις ενότητες μόνο οι εννέα περιέχουν δραστηριότητες που έχουν τον τίτλο ΕΡΓΑΣΙΕΣ – ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

Οι ερωτήσεις που περιέχονται σε αυτές τις ενότητες είναι 56. Από αυτές οι 51 είναι γνωστικού αντικειμένου και μόνο 5 είναι ερωτήσεις κρίσεως, ενώ κυριαρχεί μια τυπική παρουσίαση γνώσεων. Βλέπουμε ότι η παρουσίαση των 9 χρωματιστών εικόνων και των 7 ζωγραφικών ασκήσεων συνδέεται με «βαρύ» μαθηματικό περιεχόμενο, πράγμα που σε μεγάλο βαθμό δεν επιτρέπει στο μαθητή να είναι ενεργός, να συνειδητοποιήσει ορισμένες αλήθειες και να αφομοιώσει τη νέα γνώση (Стошић, 2018/2019) .

Στα νηπιαγωγεία διδάσκεται και το βιβλίο της ***Pčelica*** της Maja Koraksić και της Dragana Vasovic **< *Pčelica u vrtiću, radna sveska za predškolce iz sveta oko nas / Ο ΚΟΣΜΟΣ ΓΥΡΩ ΜΑΣ*>** εκδοτικός οίκος Pčelica Izdavaštvo, Čačak 2018, το οποίο περιέχει 54 σελίδες.

Το περιεχόμενο του διδακτικού βιβλίου

Το βιβλίο ***Pčelica u vrtiću, radna sveska za predškolce iz sveta oko nas*** περιλαμβάνει 4 κεφαλαία και 35 συνολικά ενότητες, μια εισαγωγή με 4 ποιήματα και ένα παράρτημα με ένα τραγούδι. Οι ενότητες που παρουσιάζονται στο βιβλίο είναι οι εξής:

1. Η οικογένεια μου

Οι τίτλοι «*Η οικογένεια μου, η οικολογία και το περιβάλλον, ένα λουλούδι στο νηπιαγωγείο μου*» δίδονται με έναν τρόπο πολύ απλό και κατανοητό στο μαθητή (Кораксић, 2018β: 2-21). Χωρίς ξύλινη γλώσσα, εμπλουτίζεται το περιεχόμενο αυτής της ενότητας με τα στοιχεία της καθημερινής ζωής του μαθητή ώστε το παιδί να συνειδητοποιήσει το σωτήριο μήνυμα της οικογένειας και του νηπιαγωγείου.

2. Τα Χριστούγεννα και το Πάσχα

Το βιβλίο παρουσιάζει την Εκκλησία με μια βάρκα, η οποία για να πλεύσει στη θάλασσα της ζωής, χρειάζεται και τα δύο κουπιά – *την πίστη και την πράξη* (Кораксић, 2018β: 22-24, 40). Μέσω του εν λόγο μαθήματος είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αδιάρρηκτη και άμεση σχέση μεταξύ της πίστης και της πράξης στη ζωή του Χριστιανού. Δεν είναι δυνατό να νοηθεί η μία χωρίς την άλλη.

3. Άγιος Σάββας

Η παρούσα ενότητα αναφέρεται στο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο των Χριστιανών της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας μέσα στην οποία έζησε ο Άγιος Σάββας. Το παράδειγμα του Αγίου Σάββα, υιού βασιλικής οικογένειας, για τον οποίο προοιωνιζόταν ένα λαμπρό μέλλον, είναι εντυπωσιακό όσον αφορά τον βίο του, τη αγάπη και της προσφορά του προς το σέρβικο λαό και όχι μόνο (Кораксић, 2018β: 24).

4. Τα φυτά και τα λουλούδια

Μέσα από τα παραδείγματα της καθημερινής ζωής (Кораксић, 2018β: 26-39), ο συγγραφέας προσπαθεί να προσαρμόσει το δίδαγμά του στην αντιληπτική ικανότητα και τις εμπειρίες του μαθητή. Η ενότητα αυτή δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν και να αναλύσουν, με τη βοήθεια των δασκάλων τους, τις γνωστικές και αισθητικές τους ιδέες και να ανταλλάσσουν τις ερμηνείες που αποδίδονται στις μαθησιακές τους ενασχολήσεις.

Παρουσίαση του βιβλίου από αισθητικής άποψης

Οι συγγραφείς αυτού του βιβλίου χρησιμοποιούν την παιδική εικαστική έκφραση, ώστε ο μαθητής να καλλιεργήσει τη φαντασία του, να εκφράσει το συναίσθημά του και να ασκήσει την παρατηρητικότητά του.

Το βιβλίο μάς δίνει την εντύπωση μιας «δημοσιογραφικής» (κατά κάποιο τρόπο) κάλυψης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής ευθύνης, αφού χρησιμοποιεί πλούσιο φωτογραφικό υλικό για να καλύψει οπτικά τις ανάγκες του μαθήματος. Η εισαγωγή της φωτογραφίας που συνδέει θεματολογικά τη περιβαλλοντική παράδοση με το σήμερα, είναι μέρος της πρόθεσης για μια νέα περιβαλλοντική αγωγή, που θα εισέρχεται στην καθημερινή ζωή και την προβληματική του παιδιού.

Παρουσίαση του βιβλίου από λογοτεχνικής άποψης

Το τραγούδι που αναφέρεται στο βιβλίο, χωρίς να αποτελεί ένα ξεχωριστό μέρος του βιβλίου, δίνει χαρά, ζωντάνια και ευχαρίστηση, ωθώντας τους μαθητές προς τη λογοτεχνική δημιουργία.

Δραστηριότητες στο σχολικό βιβλίο (εργασίες –ασκήσεις)

Στο συγκεκριμένο βιβλίο έχουμε μια πληθώρα δραστηριοτήτων. Όλες αυτές οι δραστηριότητες του νέου βιβλίου έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το παιδί να αναζητησει, να βρει, να συνειδητοποιήσει και να αφομοιώσει τις καινούργιες λέξεις και τις έννοιες που προβάλλει το κάθε μάθημα.

Παρατηρούμε ακόμη: 45 ερωτήσεις (όλες γνωστικού περιεχομένου), 14 αντιστοιχίσεις φράσεων με λέξεις, ένα σταυρόλεξο, ασκήσεις με συμπληρώσεις κενών, χωρισμό των μικρών προτάσεων σε δύο κατηγορίες, αφενός ασκήσεις χειροτεχνίας αστεριού, λουλουδιού, μικρού σπιτιού, του πασχαλινού αυγού, αφετέρου αναζήτηση πόλεων και χωρών στο χάρτη (Кораксић, 2018β).

Συμπέρασμα

Τα βιβλία αυτά, βεβαίως, αποτελούν μία πολύ καλή αρχή για μια προσχολική εκπαίδευση που κατά τις τελευταίες δεκαετίες πέρασε διά πυρός και σιδήρου μέσα από μία συνεχώς δοκιμαζόμενη πολεμική ατμόσφαιρα. Η συγκεκριμένη θεώρηση οπωσδήποτε

δικαιολογεί μία πρώτη θετική κριτική για τα νέα αυτά βιβλία, καθώς κάθε αρχή συνεπάγεται πάντα και τις σχετικές δυσκολίες της.

Πέρα όμως από τα αισθήματα συμπάθειας που συνοδεύουν μία τέτοια κριτική, πρέπει οπωσδήποτε να κοιτάμε και την ουσιαστική πλευρά του ζητήματος, η οποία έγκειται σε βασικές παραλείψεις που σε πρώτη φάση δικαιολογούνται λόγω της επιείκιας που πρέπει να υπάρχει σε κάθε νέο ξεκίνημα. Από την άλλη όμως, πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξετάζεται και η άλλη πλευρά του ζητήματος που αφορά στην υπόδειξη των σχετικών λαθών ή παραλείψεων με σκοπό όχι απλώς την κριτική των βιβλίων, αλλά κυρίως την επισήμανση των αδύνατων σημείων τους ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να επέλθουν οι αναγκαίες διορθώσεις και με δεδομένο ότι τα πάντα επιδέχονται βελτίωση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bonidis, Kyriakos (2004). *To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas*. Athina: Metaichmio.

Стошић, Р. (2018/2019). Морал опраштања код деце (педагошки приступ др Јустина Поповића). *Зборник радова*, 4/5. Бујановац: Висока школа за васпитаче струковних студија Гњилане-Бујановац, 119-130.

Стошић, Р. (2012). Οι σκοποί και στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών. Црквене студије бр. 9, 515-526. Ниш: Центар за црквене студије. ISSN 1820-2446 COBISS.SR-ID115723532.

Јевтић, Б. (2003). *Образовање у схватањима Доситеја*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Jevtic, B., Stosic, R. (2014). Ηθική κρίση και ανάγκη για ηθική αγωγή. Εκπαιδευτικός κύκλος 2 (1), 191-198. Δράμα ISSN: 2241-4576.

Kapsalis, A., Charalampos, D. (1995). *Scholika Egcheiridia*. Athina: Ekfrasi,

Кораксић, М., Васовић, Д., Пчелица у вртићу, радна свеска за предшколце из математике. Пчелица, Чачак 2018α.

Кораксић, М., Васовић, Д., Пчелица у вртићу, радна свеска за предшколце из света око нас. Пчелица, Чачак 2018β.

Stosic, R,. Mladenovic, M., Stoiljkovic, C. (2017). Διδακτέα ύλη του μαθήματος των θρησκευτικών στο Δημοτικό σχολείο στην Σερβία» (κριτική προσέγγιση). *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαιδευτικής* ISSN: 2241-4665, (Online). Αθήνα: VIPAPHARM.

Διερεύνηση της σχέσης του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Κατσιαούνης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις. Η ανάλυση 237 ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα σκιαγραφήσει τις επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών, εξαιτίας του οργανωτικού κλίματος μιας σχολικής μονάδας και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους στάση, την οικειότητα και την απομάκρυνση από το επάγγελμα .

Λέξεις-Κλειδιά: οργανωτικό κλίμα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματικές αποφάσεις, εκπαιδευτικοί

Investigating the relationship between the organizational climate of a school and the views of the careers' decisions of its teachers.

Katsiaounis Vasileios, Primary School Teacher

This paper will attempt to provide an approach at the relationship between the organizational climate of a school and the views of the teachers for their career decisions. The analysis of 237 questionnaires given to primary school teachers, to outline the professional choices of teachers, due to the organizational climate of a school unit and to draw conclusions. Results showed that there are statistically significant correlations between career choices of the teachers and their professional attitude, intimacy in the school and estrangement of their job

Key-Words: organizational climate, primary education, career decisions, teachers

Εισαγωγή

Το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται ένας εκπαιδευτικός, συνδέεται στενά με το οργανωτικό κλίμα του σχολείου. Το οργανωτικό κλίμα σχετίζεται έντονα με το μέγεθος του ελέγχου επί μεμονωμένων εργαζομένων και τον τρόπο με τον οποίο αυτός έλεγχος που ασκείται επηρεάζεται άμεσα από το στυλ διοίκησης. Οι δάσκαλοι βλέπουν τα σχολεία ως αποτελεσματικούς οργανισμούς όταν υπάρχει περισσότερος επαγγελματισμός και όταν η λήψη αποφάσεων είναι περισσότερο συμμετοχική και λιγότερο συγκεντρωτική (Dondero, 1997).

Για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, είναι επιτακτική ανάγκη η ηγεσία του σχολείου να αποκτήσει πρόβλεψη, διορατικότητα και δημιουργικότητα για να δημιουργήσει όχι μόνο ένα άνετο σχολικό περιβάλλον, αλλά και έναν χώρο εργασίας ευχάριστο για τους δασκάλους. Επομένως, τα σχολεία χρειάζονται ηγέτη που μπορεί να υποστηρίξει μετασχηματισμούς στη σχολική κουλτούρα και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Fei & Han, 2018). Γι' αυτό οι Fei και Han (2018), δηλώνουν ότι ένα καλό σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ευνοϊκό περιβάλλον σε ένα σχολείο. Αυτή η άνετη κατάσταση θα επηρεάσει έμμεσα τους δασκάλους να παράγουν μια μαθησιακή κουλτούρα η οποία θα επηρεάσει τη θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Εξάλλου, το κλίμα του σχολείου έχει άμεση σχέση με το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών (Aziz & Hussin, 2016). Αυτό μπορεί να εξηγήσει το ότι οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης στο σχολείο, θα ενισχύσουν και τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία. Ομοίως, οι Valdez, et al. (2019), διαπίστωσαν ότι το κλίμα του οργανισμού έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Αυτό σημαίνει επίσης ότι το σχολείο με ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον θα βοηθήσει στην αύξηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η πρόσληψη, η διατήρηση και η εναλλαγή των εκπαιδευτικών ήταν κεντρικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς φορείς χάραξης πολιτικής για πάνω από μισό αιώνα (Bolin, 2007· Walker 2015). Οι ερευνητές έχουν διερευνήσει διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την πρόσληψη, τη διατήρηση και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών. Οι De Simone, Cicotto, & Lampis (2016) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι επιρροές όπως π.χ το αυξημένο άγχος, οι κακές συνθήκες εργασίας, η ανεπαρκής ηγεσία και οι χαμηλοί μισθοί είναι κοινοί τομείς έρευνας κατά τη διερεύνηση της διατήρησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, Sargent and Hannum (2005) διαπίστωσαν ότι το κίνητρο του εκπαιδευτικού σχετίζεται στενά με τη δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα της Shapira-Lishchinsky (2010) καταλήγουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε συμπεριφορές απόσυρσης, όπως απουσία, καθυστέρηση και πρόθεση να φύγει, προκειμένου μην αντιμετωπίσει τις αρνητικές πτυχές της εργασίας. Τέλος, οι Aldridge and Fraser (2016) δείχνουν ότι σχολικοί οργανωτικοί παράγοντες, όπως ανεπαρκείς πόροι ή έλλειψη ηγετικής υποστήριξης, συμβάλλουν σημαντικά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι, ενώ η σύνδεση μεταξύ των ζητημάτων διατήρησης των εκπαιδευτικών και η εναλλαγή των εκπαιδευτικών είναι καλά εδραιωμένα στην επιστημονική βιβλιογραφία, η σχέση των επαγγελματικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών με το προφίλ ηγεσίας των διευθυντών και το οργανωτικό κλίμα του σχολείου δεν έχουν τεκμηριωθεί αρκετά στον Ελλαδικό χώρο (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολικό κλίμα

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός άμεσα συνδεδεμένος με την κοινωνία και επομένως επηρεάζεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτή. Έχοντας αυτό ως δεδομένο,

αντιλαμβανόμαστε πως πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτές τις αλλαγές και να επαναπροσδιορίζει το στόχο του (Kress, 1999).

Με τον όρο «σχολικό κλίμα» οι Freiberg και Stein (1999) κάνουν λόγο για την ψυχή και την καρδιά μιας σχολικής μονάδας. Όλα τα άτομα του σχολείου βιώνουν αίσθηση προσωπικής αξίας αλλά και μέρος ενός συνόλου στο οποίο ανήκουν και αυτό οφείλεται στην ποιότητα του σχολείου .Ένας άλλος ορισμός αναφέρει πως το σχολικό κλίμα είναι ουσιαστικά η ατμόσφαιρα που υπάρχει σε ένα σχολείο, σχετίζεται με όλα τα άτομά του και μπορεί να προβλέψει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται (Sergiovanni & Starratt, 1998), ενώ ο Ζαλβανός (2003) αναφέρει πως είναι το σύνολο των προτύπων και των αξιών που αποδέχονται ενσυνείδητα ή ασυνείδητα τα μέλη του σχολείου .

Τέλος, ως σχολικό κλίμα, έχει επίσης οριστεί το πόσο συχνά αλληλοεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους, οι μαθητές με το προσωπικό της σχολικής μονάδας, τα μέλη του προσωπικού μεταξύ τους καθώς και τα μέλη του προσωπικού με την κοινωνία και τους γονείς (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002: 123).

Ο ρόλος του οργανωτικού κλίματος

Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτή, για παράδειγμα εάν είναι συνεργατική, ανταγωνιστική ή σε φιλικό επίπεδο, αλλά και το είδος των σχέσεων που επικρατούν στα μέλη που την απαρτίζουν (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010). Ακόμη, διαμορφώνεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή αλλά επηρεάζεται και από τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή που εδρεύει. Το οργανωτικό όμως κλίμα αναφέρεται στις εσωτερικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή όπως είναι η συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού και οι μεταξύ τους σχέσεις (Καβούρη, 1999) .

Ο Halpin (1966), αναφέρθηκε στις 8 διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, κάνει λόγο για :

1. Την αποσύνδεση, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός παρεκκλίνει από τους στόχους και τις πολιτικές του εκπαιδευτικού ιδρύματος.
2. Το εμπόδιο, που αφορά περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να διεκπεραιώσει επιπλέον εργασία που του δίνεται από το διευθυντή του σχολείου.
3. Το πνεύμα, που είναι η ικανοποίηση που λαμβάνει ο διδάσκων για την εργασία που προσφέρει
4. Την οικειότητα, που έχει να κάνει πόσο ικανοποιημένος και ευτυχισμένος είναι ο εκπαιδευτικός, άσχετα από την εκπαιδευτική διαδικασία .
5. Την επιφυλακτικότητα, που σχετίζεται με την απρόσωπη και τυπική συμπεριφορά μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων, ακόμη και με τη διοίκηση του σχολείου .

6. Την έμφαση στην παραγωγή, που αναφέρεται στην αυστηρότητα του διευθυντή αλλά και την συνεχή επίβλεψη για την ολοκλήρωση των καθηκόντων και των στόχων των εκπαιδευτικών .
7. Την ώθηση, κατά την οποία διάσταση η διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί να προωθήσει τη συμπεριφορά της ως πρότυπο για το διδακτικό προσωπικό και τέλος
8. Το σεβασμό, όπου το κλίμα από την πλευρά του διευθυντή αποπνέει έναν σεβασμό προς το διδακτικό προσωπικό και η συμπεριφορά του προς αυτό είναι απολύτως «ανθρώπινη» . (Badoni, 2010).

Επομένως οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η συμπεριφορά του διευθυντή ενός σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το οργανωτικό κλίμα που το χαρακτηρίζει . Ο τρόπος με των οποίοι οι διδάσκοντες λειτουργούν μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και ο αντίκτυπος των πράξεων του διευθυντή, είναι τόσο σημαντικοί, που μπορούν να σταθούν εμπόδιο και να μην αφήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία να εκπληρώσει τους στόχους της (Andrews, 1987)

Δείγμα και εργαλείο έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ευκαιριακό. Δεν είναι σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή . Κάποιοι από το δείγμα συμμετέχουν με έντυπο υλικό και κάποιοι με ηλεκτρονικό μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Δεν αναφέρουν το όνομά τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα .Το εργαλείο της έρευνας είναι ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Πριν τη συμπλήρωση των στοιχείων και των απαντήσεων, υπάρχει ενημέρωση για το είδος και το σκοπό της έρευνας .Είναι επίσης ανώνυμα, γεγονός που προστατεύει τον συμμετέχοντα και τον βοηθάει να απαντήσει πιο ελεύθερα .

Όσον αφορά το φύλο, το 78,6% (N=180) αποτελείται από άνδρες, ενώ το 21,4% (N=49) από γυναίκες. Σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, το 40,2% (N=92) υπηρετεί σε 12θέσιο, το 26,2% (N=60) σε 6θέσιο, το 22,7% (N=52) σε σχολείο οργανικότητας 1-5, το 7,9% (N=18) σε σχολείο οργανικότητας 7-11 και το 3,1% (N=7) σε σχολείο οργανικότητας 13-15 θέσεων. Στη συνέχεια, αναφορικά με τη θέση τους στο σχολείο, το 84,3% (N=193) αποτελείται από δασκάλους/ες, το 7,4% (N=17) από προϊσταμένους/ες, το 6,1% (N=14) από διευθυντές/τριες, ενώ το 2,2% (N=5) από υποδιευθυντές/τριες. Όσον αφορά την σχέση εργασίας, με την οποία υπηρετούν το σχολείο, το 48,5% (N=111) έχει οργανική θέση, το 35,4% (N=81) θέση αναπληρωτή/τριας, το 12,2% (N=28) διάθεση του ΠΥΣΠΕ, ενώ το 3,9% (N=9) είναι σε απόσπαση. Ακόμη, το 44,5% (N=102) δήλωσε ότι η ευρύτερη περιοχή του σχολείου που υπηρετεί αποτελεί για εκείνους τόπο μόνιμης κατοικίας, το 38,9% (N=89) τόπο προσωρινής κατοικίας, ενώ το 16,6% (N=38) τόπο καταγωγής. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές, το 58,1% (N=133) έχει φοιτήσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 15,3% (N=35) σε Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση, το 4,8% (N=11) σε Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ το 21,8% (N=50) δήλωσε την κατηγορία «άλλο».

Αποτελέσματα

Συνεργατικότητα/Επαγγελματική στάση

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις των ερωτηθέντων με την συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Πρόθεση αποχώρησης» (rho=-0,188, p=0,004)
- «Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας» (rho=-0,220, p=0,001)
- «Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα» (rho=-0,136, p=0,040).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις με την συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση

Παράγοντας	Συνεργατικότητα/Επαγγελματική στάση
Πρόθεση αποχώρησης	**-,188****
Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας	**-,220****
Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο	**-0,078**
Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα	**-,136***

Οικειότητα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις των ερωτηθέντων ως προς την οικειότητα, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Πρόθεση αποχώρησης» (rho=-0,137, p=0,038)
- «Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας» (rho=-0,196, p=0,003).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις με την οικειότητα

Παράγοντας	Οικειότητα
Πρόθεση αποχώρησης	**-,137***
Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας	**-,196****
Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο	**-0,118**
Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα	**-0,129**

Απομάκρυνση

Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις των ερωτηθέντων ως προς την απομάκρυνση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Πρόθεση αποχώρησης» (rho=0,235, p<0,001)
- «Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας» (rho=0,289, p<0,001)
- «Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο» (rho=0,182, p=0,006)
- «Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα» (rho=0,250, p<0,001).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα Pearson των παραγόντων για τις επαγγελματικές αποφάσεις με την απομάκρυνση :

Παράγοντας	Απομάκρυνση
Πρόθεση αποχώρησης	**,235****
Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας	**,289****
Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο	**,182****
Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα	**,250****

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η σχέση του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις. Προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν μικρότερη πρόθεση για αποχώρηση και για αλλαγή πλαισίου εργασίας καθώς και αποτροπή από την οικογένεια ή την κατοικία ή τα εργασιακά δικαιώματα, υποστηρίζουν ότι υπάρχει συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Όμοια, εκπαιδευτικοί που έχουν μικρότερη πρόθεση για αποχώρηση και για αλλαγή πλαισίου εργασίας, νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα στο σχολείο. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόθεση για αποχώρηση, για αλλαγή πλαισίου εργασίας καθώς και αποτροπή από την οικογένεια ή την κατοικία ή τα εργασιακά δικαιώματα, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη απομάκρυνσης.

Συζήτηση

Επομένως, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, η οικειότητα που μπορεί να επικρατεί σε αυτή αλλά και η απομάκρυνση που μπορεί να βιώνουν, μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες που θα επηρεάσουν τις αποφάσεις που δύναται να λάβουν οι εκπαιδευτικοί στο λειτούργημά τους.

Σε μεγάλη έρευνα του 2018 στο Ηνωμένο Βασίλειο, σχετικά με τους λόγους αποχώρησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τονίστηκε η ποιότητα του οργανωτικού

κλίματος και το κλίμα συνεργασίας και οικειότητας που νιώθουν στο σχολείο που εργάζονται (GSR, 2018). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Anthony και Ord (2008), αιτές όπως οικογένεια και εργασιακά δικαιώματα, αποτελούν τους λόγους συγκράτησης, οι οποίοι αντιστέκονται στους λόγους παρακίνησης για αλλαγή του επαγγέλματος (Anthony & Ord, 2008). Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αποχωρήσουν από την εργασία τους, αλλά συγχρόνως βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, εμφανίζουν απομάκρυνση και αποπροσωποποίηση (Genoud & Waroux, 2021).

Βιβλιογραφία

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. Learning Environments Research, 19(2), pp. 291-307.

Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36(4), pp. 359-376.

Aziz, K.A., & Hussin, F. (2016). Effect of organizational climate on job satisfaction of secondary school teachers in the Kuala Terengganu district. Proceeding of the ICECRS, 1(1), pp. 49-58.

Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. Chinese Education and Society, 40(5), pp. 47-64.

De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, 66, pp. 66-77.

Dondero, G.M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform. International Journal of Educational Management, 11(5), pp. 218-221.

Fei, E.L.E., & Han, C,G.K. (2018). The Relationship of Principals' Leadership and School Climate with Teachers' Motivation. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 3(2).

Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" in Freiberg, H.J. (Ed.).School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment, London: Falmer .

Genoud, P.A. & Waroux, E.L. (2021). The Impact of Negative Affectivity on Teacher Burnout. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18.

GSR. (2018). Factors affecting teacher retention: qualitative investigation. UK Department of Education.

Kavouri, P., (1998). To sxoliko klima stin Protovathmia Ekpaideusi: enaw simantikow paragontas tiw axiologisis kai apotelesmatikotitas tis sxolikis monadas. Paidagogiki epitheorisi, 27, 181-201

Kress, G. (1999). Education of the 21st century. Inaugural Lecture, Institude of Education, University of London

Pasiardis, P., (2004) . Ekpaideutiki igesia. Apo tin period tis evmenous adiaforias sti sygxroni epoxy. Athina: Metaixmio

Sergiovanni T. & Starratt R. (1998). Supervision: Redefinition, McGrawHill, Singapore.

Shapira-Lishchinsky, O. . (2012). Teachers? withdrawal behaviors: integrating theory and findings. Journal of Educational Administration, 50(3), pp. 307-326.

Snowden, P. E., Gorton, R. A. (2002). School Leadership and Administration, New York: The McGraw-Hill Companies.

Valdez, A.V., Guro, A.P., Norhana, H., Cana, N.H., & Lawi, L.M. (2019). School organizational climate and job satisfaction of MSU junior high school teachers. International Journal of Science and Management Studies (IJSMS), 2(1), pp. 92-99.

Walker, T. (2015). Want to reduce the teacher shortage? Treat teachers like professionals. National Education Association. Available at: https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/want-reduce-teacher-shortage-treat-teachers-professionals.

Zalvanos, M., (2003), Oliki poiotita stin ekpaideusi, Athina Ath. Stamouli

Διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του covid-19

Θεοδωροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.
Σκανδάλου Αικατερίνη, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου, M.Sc.

Περίληψη

Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο και «ανοικτό σύστημα» πολλών μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με φυσικό επακόλουθο τις συγκρούσεις. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον υπό το πρίσμα και τις συνέπειες που έχει προκαλέσει η πανδημία του covid-19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η πανδημία επηρεάζει σημαντικά τις συγκρούσεις στο σχολείο προκρίνοντας σαν κυριότερες αιτίες την ανεπάρκεια εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και την έλλειψη υποδομών, τον μη επαρκή ή ακατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό. Σαν τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων προκρίνεται η υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών και συλλογικών αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: covid-19, συγκρούσεις, αιτίες, ανταγωνιστικότητα

Investigation of the phenomenon of conflicts in the school environment during the covid-19 pandemic

Theodoropoulou Eleni, Secondary Teacher, M.Sc.
Skandalou Aikaterini, Director of Primary School, M.Sc.

Abstract

The school is a complex and "open system" of many parties that interact with each other with the natural consequence of conflict. The present study attempts to investigate the phenomenon of conflicts in the school environment in the light of the consequences caused by the covid-19 pandemic. According to the results, the majority of teachers in the sample believe that the pandemic significantly affects the conflicts in the school, citing as the main causes the lack of education in distance learning and the lack of infrastructure or inadequate technological equipment. The adoption of democratic processes and collective decisions is preferred as a way of dealing with conflicts.

Key-Words: covid-19, conflicts, causes, competitiveness

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται από την εποχή που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων. Στην εκπαιδευτική μονάδα εμπλέκονται διάφορες ομάδες (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, ομάδες με διαφορετικούς ρόλους, με υποχρεώσεις και δικαιώματα που ενίοτε είναι

αλληλοσυγκρουόμενα. Με την εμφάνιση της πανδημίας, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, κλήθηκε να σηκώσει σε ελάχιστο χρόνο την ευθύνη μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον. Ένα περιβάλλον λειτουργίας που υπόκεινται σε υγειονομικά πρωτόκολλα και μάθησης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η μετάβαση αυτή ήταν αναγκαία προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει παρέχοντας έργο, αλλά ταυτόχρονα να συμβάλλει στη μείωση της διασποράς του Covid-19, σύμφωνα πάντα με τις συστάσεις των ειδικών και τα οριζόμενα κάθε στιγμή υγειονομικά πρωτόκολλα.

Έτσι, η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό να εξετάσει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται υπό το βάρος των αναγκαίων αλλαγών. Ακολουθεί η παρουσίαση των επιδράσεων της πανδημίας στην εκπαιδευτική κοινότητα και εξέταση των μορφών που μπορεί να πάρουν οι συγκρούσεις. Στη συνέχεια γίνεται διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν σήμερα τις συγκρούσεις στα σχολεία αλλά και κατά πόσο αυτές έχουν επηρεαστεί από την πανδημία. Σημαντικό κομμάτι της έρευνας είναι η ανάλυση των προτάσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ως τρόπους για την εξάλειψή των συγκρούσεων.

Συνέπειες - Επιδράσεις του Covid-19 στην εκπαιδευτική κοινότητα

Η αναταραχή που συντελέστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, δεν ήταν δυνατό να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα, ένα ανοιχτό σύστημα. Οι επιδράσεις που δέχτηκε και συνεχίζει να δέχεται η εκπαίδευση θα μείνουν ανεξίτηλες στην δομή, οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας της στο μέλλον. Η αλήθεια είναι ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα δεν ήταν προετοιμασμένη για αυτού του είδους τις ριζικές και βίαιες αλλαγές που συντελέστηκαν σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.

Χρόνια προβλήματα που ταλανίζουν την δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως ελλείψεις και απαρχαιωμένος τεχνολογικός εξοπλισμός, απουσία ενδιαφέροντος αλλά και συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης για τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, και γενικά δυσκολίες συντονισμού και οργάνωσης ήταν ιδιαίτερα εμφανείς κατά την διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας. Η αναγκαία και βίαιη στροφή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τις δια ζώσης διδασκαλίες στις εξ αποστάσεως, στάθηκε και η αφορμή για εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολικές μονάδες αλλά και μεμονωμένους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τους στόχους και τις προτεραιότητες τους και να κινηθούν ταχύτατα προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία και υποστήριξη των άμεσα ενδιαφερομένων.

Μορφή και αιτίες συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του Covid-19

Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης κλήθηκαν να εργαστούν μέσα σε συνθήκες ολιστικής ανασφάλειας και ρευστότητας. Η άσχημη ψυχολογική κατάσταση, που μπορεί να οφείλονταν σε χρόνια προβλήματα, τα οποία όμως οξύνθηκαν στις δύσκολες

συνθήκες που προέκυψαν, επέτειναν και ενίσχυσαν αυτές τις εντάσεις που χωρίς την κατάλληλη διαχείριση μετασχηματίζονται σε σοβαρές κρίσεις και συγκρούσεις.

Οι οδηγίες που στέλνονταν στα σχολεία δεν ήταν πάντα σαφείς. Πολλές φορές δε οι οδηγίες ήταν αντικρουόμενες και η ταχύτητα με την οποία έφταναν στα σχολεία, ιδιαίτερα στην αρχή της πανδημίας, καθιστούσαν δύσκολη την πληροφόρηση, κατανόηση και εφαρμογή τους από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ανέκυπταν λοιπόν σημαντικά προβλήματα στην ενημέρωση αλλά και στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, εξαιτίας των μέτρων για τον περιορισμό της νόσου. Οι αλλαγές στις διαδικασίες και στον τρόπο λειτουργίας ήταν συνεχείς, χωρίς να υπάρχει ικανή προηγούμενη εμπειρία και κάνοντας την έλλειψη εξοικείωσης με τη νέα τεχνολογία ιδιαίτερα εμφανή κυρίως σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης που διένυαν τα τελευταία χρόνια του εργασιακού τους βίου. Η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η άγνοια και η έλλειψη εξοικείωσης δημιουργούσε ανασφάλεια, εντείνοντας το άγχος και το αίσθημα της παραίτησης.

Θέματα τεχνολογικού εξοπλισμού, ελλείψεις σε μηχανήματα και υποδομές υπήρξαν σημαντικά και από την πλευρά των μαθητών που χωρίς αυτά δεν μπορούσαν να συμμετέχουν στη διδασκαλία. Ο εξοπλισμός ο οποίος δόθηκε στα σχολεία με σκοπό τον διαμοιρασμό του στους μαθητές που αδυνατούσαν να τον αγοράσουν, ήταν ελάχιστος σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες. Μεγάλη μερίδα των μαθητών συμμετείχε στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου, που καθιστούσε δύσκολη την παρακολούθηση και ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, αυξάνοντας την κούραση και τις εντάσεις. Εκτός από τους κηδεμόνες των μαθητών, παράπονα, πιέσεις και εντάσεις είχαν να διαχειριστούν τα στελέχη της εκπαίδευσης και από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό, δρομολογώντας τις απαραίτητες ενέργειες για την ασφαλή μετακίνηση των εκπαιδευτικών αυτών στις σχολικές μονάδες και την παροχή εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση με τον εξοπλισμό του σχολείου.

Αναγκαιότητα -σκοπός - ερευνητικά ερωτήματα

Σχετικά με τις συγκρούσεις στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν γίνει σημαντικές μελέτες που όμως λόγω του ραγδαία μεταβαλλόμενου εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων συνθηκών που βίωσε ολόκληρος ο πλανήτης και η εκπαιδευτική κοινότητα, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει πηγή εμπλουτισμού. Σκοπός της είναι να διερευνηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας του Covid-19. Συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι κυριότερες αιτίες που προκαλούν τις σημερινές συγκρούσεις στα σχολεία, πόσο αυτές έχουν επηρεαστεί από την πανδημία καθώς και προτάσεις για την εξάλειψή τους, σε σχέση πάντα με τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, μιας και στόχος μας είναι εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν την εξέλιξη του φαινομένου (των συγκρούσεων) και επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στο Α μέρος του ερωτηματολογίου διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου, ενώ στο Β ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης). Στο Γ και κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες καλούνται, μέσα από πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ - Πάρα Πολύ), να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Είχε διάρκεια δεκαπέντε ημερών και πραγματοποιήθηκε μέσα στο πρώτο δεκαπενθήμερο του Απριλίου 2021. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στις σχολικές μονάδες και από εκεί προωθήθηκε στους προσωπικούς λογαριασμούς των εκπαιδευτικών. Συνολικά απαντήθηκαν ενενήντα εννέα (99) ερωτηματολόγια. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε από τις συγγραφείς της παρούσας εργασίας με βάση το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί αφού έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση άλλων ερευνών-μελετών (Γιαννίκας, 2014· Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015· Μαχιά, 2018· Παρασκευόπουλος, 2008). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics (Version 27) και για τη μορφοποίηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Microsoft Office Excel 2007 ώστε αυτά να ακολουθούν τους κανόνες και τους περιορισμούς που διέπουν την παρουσίασή τους σύμφωνα με το APA Style.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου: το 40,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος διδάσκει σε Λύκειο, το 25,25% σε Γυμνάσιο και το 34,34% σε Δημοτικό τις περισσότερες ώρες την εβδομάδα, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος να διδάσκει σε μεγάλου μεγέθους σχολεία. Ως προς τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και συγκεκριμένα το φύλο των συμμετεχόντων, τα ευρήματα δείχνουν πως το 68,69% είναι γυναίκες και το 31,31 % είναι άνδρες. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι περίπου τα δύο τρίτα (2/3) των εκπαιδευτικών σήμερα στα σχολεία είναι γυναίκες και επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Δαράκη, 2007). Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων**,** το 70,71% έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 45 ετών, είναι έγγαμοι σε ποσοστό 77,78%, και έχουν έχει σημαντική προϋπηρεσία (από 11 έως 25 έτη) σε ποσοστό 62,63%. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος με ποσοστό 85,86% είναι μόνιμοι, με το 40,40%, να έχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα και το 89,9% του δείγματος να υπηρετεί ως διδακτικό προσωπικό.

Σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική ανάλυση που έγινε για τα αίτια των

συγκρούσεων, προκύπτει με βάση τα αθροιστικά ποσοστά που συγκεντρώσαμε στις κατηγορίες «Πολύ» / «Πάρα πολύ» και «Καθόλου» / «Λίγο», σε συνδυασμό με το κριτήριο της Μέσης Τιμής και της Τυπικής Απόκλισης τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Σύμφωνα με αυτά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί με ποσοστό 59,6% (αθροιστικό) σαν κυριότερη αιτία την «Μη επαρκής εκπαίδευση και πείρα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη & ασύγχρονη)» για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο. Ακολουθεί στις επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματός μας η «Έλλειψη υποδομών / Μη επαρκής ή ακατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός» και η «Ελλείψεις προσωπικού υποστήριξης (καθαρίστρια, φύλακας, γραμματέας κ.α.)». Οι υπόλοιπες αιτίες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά, αφήνοντας τελευταίες στις επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, σαν αιτίες συγκρούσεων, τις «Προσωπικές αντιδικίες εκπαιδευτικών» και την «Ανταγωνισμός απόκτησης πόρων». Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς οι νέες συνθήκες επικοινωνίας, εργασίας και διδασκαλίας εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 απαιτούν σύγχρονο και προηγμένο τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές δικτύων που παρέχουν γρήγορη και σταθερή σύνδεση.

Πίνακας 1: Αιτίες συγκρούσεων

Αιτίες συγκρούσεων	**Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)**					**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
	Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**		
Μη επαρκής εκπαίδευση και πείρα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη & ασύγχρονη)	5	14	19	34	25		
	5,1%	14,1%	19,2%	34,3%	25,3%	3,619	1,168
Έλλειψη υποδομών / Μη επαρκής ή ακατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός	11	12	20	23	33		
	11,1%	12,1%	20,2%	23,2%	33,3%	3,556	1,357
Ελλείψεις προσωπικού υποστήριξης (καθαρίστρια, φύλακας, γραμματέας κ.α.)	12	26	18	25	17		
	12,1%	26,3%	18,2%	25,3%	17,2%	3,092	1,309
Έλλειψη άμεσης συνεργασίας εξαιτίας της εξ αποστάσεως εργασίας	17	15	27	26	14		
	17,2%	15,2%	27,3%	26,3%	14,1%	3,051	1,297
Ανασφάλεια για την επαρκή τήρηση των υγειονομικών πρωτοκόλλων	12	29	24	22	12		
	12,1%	29,3%	24,2%	22,2%	12,1%	2,929	1,223
Ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού	20	26	30	19	4		
	20,2%	26,3%	30,3%	19,2%	4,0%	2,606	1,132
Αναποτελεσματική επικοινωνία & παρανόηση πληροφοριών λόγω ηλεκτρονικής κατά κύριο λόγο επικοινωνίας	20	26	32	16	5		
	20,2%	26,3%	32,3%	16,2%	5,1%	2,596	1,133
Ασαφή όρια & επικαλύψεις καθηκόντων	21	30	29	14	5		
	21,2%	30,3%	29,3%	14,1%	5,1%	2,515	1,128

Διαφωνίες σχετικά με την οργανωτική δομή (τάξεις, προγράμματα, μαθήματα, τεχνική υποστήριξη)	20	34	23	18	4		
	20,2%	34,3%	23,2%	18,2%	4,0%	2,515	1,128
Προσωπικά / οικογενειακά προβλήματα εκπαιδευτικών	24	29	25	15	5		
	24,2%	29,3%	25,3%	15,2%	5,1%	2,469	1,168
Ατομικές διαφορές (ιδεολογίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα)	27	28	22	16	6		
	27,3%	28,3%	22,2%	16,2%	6,1%	2,455	1,223
Συγκρουόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι	36	24	24	13	2		
	36,4%	24,2%	24,2%	13,1%	2,0%	2,202	1,134
Προσωπικές αντιδικίες εκπαιδευτικών	38	28	18	12	3		
	38,4%	28,3%	18,2%	12,1%	3,0%	2,131	1,149
Ανταγωνισμός απόκτησης πόρων	36	35	13	9	5		
	36,4%	35,4%	13,1%	9,1%	5,1%	2,102	1,153

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 (άγχος, ανασφάλεια, στρες κ.α.), επηρεάζουν τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον» (Πίνακας 2), οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας απάντησαν, «Μέτρια» έως «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 65,5% (αθροιστικό).

Πίνακας 2: Εκτίμηση των επιπτώσεων της πανδημίας στις συγκρούσεις

Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					**Μέση Τιμή**	**Τυπική Απόκλιση**
Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**		
9	24	29	24	12	3,061	1,165
9,1%	24,2%	29,3%	24,2%	12,1%		

Με βάση τη σχετική κατάταξη σημαντικότητας, όπως ταξινομούνται τα αποτελέσματά μας με βάση τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση, έχουμε πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως πρόταση για την αποφυγή των συγκρούσεων, την υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών και συλλογικών αποφάσεων με ποσοστό 93,9% να την επιλέγει ως «Πολύ» και «Πάρα πολύ» και ακολουθεί ο σαφής και δίκαιος κατανομερισμός αρμοδιοτήτων με το 94,9% να την επιλέγει ως «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

Πίνακας 8:Προτάσεις για αποφυγή των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών την εποχή της πανδημίας του Covid-19

Προτάσεις για αποφυγή των συγκρούσεων	Συχνότητα (ν) Ποσοστό (%)					Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ		
Υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών και συλλογικών αποφάσεων	0	0	6	14	79		
	0,0%	0,0%	6,1%	14,1%	79,8%	4,737	0,564
Σαφής και δίκαιος κατανομερισμός αρμοδιοτήτων	0	0	4	20	74		
	0,0%	0,0%	4,0%	20,2%	74,7%	4,714	0,537
Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής	0	0	8	22	68		
	0,0%	0,0%	8,1%	22,2%	68,7%	4,612	0,636
Σαφής και σταθερός κανονισμός λειτουργίας του σχολείου	1	1	8	22	67		
	1,0%	1,0%	8,1%	22,2%	67,7%	4,545	0,773
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών σε θέματα εξ αποστάσεως επικοινωνίας/εργασίας/διδασκαλίας (ΤΠΕ)	1	2	8	25	63		
	1,0%	2,0%	8,1%	25,3%	63,6%	4,485	0,813
Επιμόρφωση διευθυντών/ντριων σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	0	3	7	30	59		
	0,0%	3,0%	7,1%	30,3%	59,6%	4,465	0,76
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των συγκρούσεων	1	5	4	29	60		
	1,0%	5,1%	4,0%	29,3%	60,6%	4,434	0,871

Η σειρά κατάταξης των παραπάνω προτάσεων αναδεικνύει τη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίησή τους. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε το γεγονός ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριων που στελεχώνουν σήμερα τα σχολεία μας είναι στελέχη αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων κατέχοντας τα απαραίτητα θεωρητικά εφόδια και δεξιότητες που τους παρέχουν οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι επιμορφώσεις και η απόκτηση δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Βουλγαρίδης, 2020).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η πανδημία του Covid-19, η φονικότερη και ταχύτερα εξελισσόμενη πανδημία, άλλαξε την καθημερινότητα και τις συνήθειες ολόκληρου του πλανήτη επηρεάζοντας και το σχολικό περιβάλλον και τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτό. Τα αποτελέσματα της έρευνά μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εργαζόμενοι αυξημένων προσόντων και αναγνωρίζουν ότι οι νέες συνθήκες επικοινωνίας, εργασίας και διδασκαλίας που έχουν επιβληθεί εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 απαιτούν σύγχρονο

και προηγμένο τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές δικτύων που παρέχουν γρήγορη και σταθερή σύνδεση. Η εκμάθηση του χειρισμού τόσο του σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού, όσο και των νέων εφαρμογών (λογισμικά για επικοινωνία και διδασκαλία, σύγχρονη και ασύγχρονη) απαιτούν εκπαίδευση και εμπειρία. Επίσης, τα υγειονομικά πρωτόκολλα επιβάλλουν αυξημένες ανάγκες για καθαριότητα και απολύμανση των χώρων του σχολείου αναδεικνύοντας και επιβεβαιώνοντας τις αιτίες των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα αυτή αναδεικνύεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργατικό κλίμα και κουλτούρα επικοινωνίας, χωρίς προσπάθεια αποφυγής των όποιων διενέξεων εμφανίζονται αλλά με όσο το δυνατό πληρέστερη οργάνωση ώστε να είναι δυνατή η πρόβλεψη, η αποφυγή κι αν αυτό δεν καταστεί δυνατό η αντιμετώπισή τους. Η οργάνωση και η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία θα περιορίσει τις ασάφειες και θα εκμηδενίσει τις όποιες παρερμηνείες δημιουργούνται εξαιτίας της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως επικοινωνίας και διδασκαλίας λόγω της πανδημίας του Covid-19. Είναι ευτύχημα για την εκπαιδευτική κοινότητα η πληθώρα των εφαρμογών που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει ώστε να ελαχιστοποιήσει την απόσταση μεταξύ πομπού και δέκτη, μαθητή και εκπαιδευτικού και να κάνει πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα την επικοινωνία.

Τα ευρήματά μας συμφωνούν με ανάλογες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 - Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015 - Γιαννίκας, 2014) που διενεργήθηκαν σε προηγούμενες εποχές αλλά καθώς το φαινόμενο είναι ακόμη σε εξέλιξη απαιτείται επανάληψη της έρευνας, με συλλογή στοιχείων από περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας για μια ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική προσέγγιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα την εποχή της πανδημίας του Covid-19.

Βιβλιογραφία

Athanasoula-Reppa, A. (2012). Sygkrouseis-Igesia kai Apotelesmatikotita sta Scholeia. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (epim.) *Sygchrona Themata Ekpaideftikis Politikis*. Athina: Epikentro. s.s. 183-200.

Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora. Athina*: Ellin.

Voulgaridis, E. (2018). *Kritiki prosengisi sta prosonta kai sto systima epilogis ton diefthynton scholikon monadon apo tous ekpaideftikous defterovathmias ekpaidefsis tis Pierias*. Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: Alexandreio Technologiko Ekpaideftiko Idryma Thessalonikis. Anaktithike tin 7/02/2022 apo: http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11866/1/Voulgaridis.pdf

Giannikas, A. (2014). Themeliodeis stratigikes apotelesmatikis diacheirisis ton sygkrouseon sto ekpaideftiko perivallon me emfasi sti diadikasia lipsis apofasis kai

sto symvouleftiko rolo ton stelechon tis ekpaidefsis. *Erevna. Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematon*, 3, 136-147.

Daraki, E. (2007). *Oi gynaikes sti dioikisi scholikon monadon*. Diplomatiki Ergasia. Volos: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis. Anaktithike tin 5/5/2022 apo: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14432/P0014432.pdf?sequence=1

Karagianni, E. & Roussakis, I. (2015). Anatomia kai diacheirisi ton sygkrouseon metaxy ton ekpaideftikon sti scholiki monada: Theorisi, dierevnisi kai praktiki. Sta praktika 5ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis, *Leitourgies Noisis kai Logou sti Symperifora, stin Ekpaidefsi kai stin Eidiki Agogi*, Athina, s.s. 547-558.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institouto .

Machia, A.(2018). *Logoi kai Tropoi Antimetopisis Sygkrousiakon Katastaseon me Epikentro to Mathiti se Dimotika Scholeia tis Ekpaideftikis Perifereias Peloponnisou.* Diplomatiki Ergasia. Rodos: Panepistimio Aigaiou.

Papanastasiou, E. K. & Papanastasiou, K. (2016). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. (3i ekd). Lefkosia: Kailas Typografeia & Lithografeia Ltd.

Paraskefopoulos, Th. (2008). *Sygkrouseis anamesa stous ekpaideftikous sto choro tou scholeiou, Aities, antimetopisi, apotelesma, i epidrasi tou fylou, o rolos tou diefthynti.* Athina: Ekdoseis Grigori.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Μελέτη περίπτωσης 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας

Αποστολάκη Δ. Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Β.Α.- Μ.Α.

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της Δ.Ο.Π. (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας), στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ολική ποιότητα εξαθεσίου δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Λάρισας. Στόχος είναι να αξιολογηθούν και να καταγραφούν οι παράγοντες που οδηγούν στην βελτίωση της ποιότητας στο σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις. Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων προϋποθέτει την εφαρμογή των αρχών της ολικής ποιότητας από τα ενδιαφερόμενα μέρη που σχηματίζουν μία εκπαιδευτική μονάδα, τα οποία είναι το σύνολο των μαθητών, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών τους και της Διοίκησης. Η αλληλεπίδραση όλων των προαναφερόμενων παραγόντων σε συνδυασμό με την υπάρχουσα υποδομή, και το εξωτερικό περιβάλλον (Υπουργείο Παιδείας, ευρωπαϊκός και ελληνικός ανταγωνισμός) καθώς και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αυτή η οποία μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και αυτό πραγματοποιείται μέσω της ικανοποίησης των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολική, ποιότητα, αποδοτική, σχολική, λειτουργία

Total Quality Management: Case Study of Six-Teacher Primary School in Larisa

Apostolaki D. Maria, Primary School Teacher

Abstract

The purpose of this study is to investigate the TQM (Total Quality Management), in Primary Education and specifically in the Total Quality of a six-teacher primary school in the area of Larissa, Greece. The aim is to evaluate and record the factors that lead to the improvement of quality within the school environment, in order to carry out corrective interventions. The effective operation of school units requires the application of the principles of Total Quality by the interested parties that form an educational unit, which are: the students and their parents, the teachers and their Administration. The interaction of all the above factors in combination with the existing infrastructure, and the external environment (Ministry of Education, European and Greek competition), as well as the effectiveness of the teaching staff, are the factors that can contribute to the improvement of the provided education and this will be achieved through meeting the needs of the teaching staff.

Key-Words: Total, quality, effective, school, operation

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται σύμφωνα με τις εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές, έτσι η εκπαιδευτική πολιτική η οποία αλλάζει συνεχώς, δημιουργεί ένα αβέβαιο περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό. Η ύπαρξη ολικής ποιότητας στο σημερινό εκπαιδευτικό οργανισμό εξαλείφει την εργασιακή αγωνία και ανησυχία, δημιουργεί ένα ήρεμο εργασιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) συνεργάζονται αρμονικά και αποδοτικά. Για την εκπαίδευση η ολική ποιότητα είναι «*η διηνεκής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα*». (Ζαβλανός, 2003)

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την Ολική ποιότητα σε σχέση με την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η μελέτη περιλαμβάνει δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος εξετάστηκε το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, οι λειτουργίες διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι παράγοντες που προσδιορίζουν το αποτελεσματικό σχολείο. Προσδιορίστηκαν οι αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και πως ορίζεται η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο ερευνητικό μέρος αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω ερωτηματολογίων για γονείς και εκπαιδευτικούς. Για την υλοποίηση της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου. Για την έρευνα επιλέχθηκε ένα δείγμα ατόμων-γονέων και ένα δείγμα εκπαιδευτικών 6/θεσίου Δημοτικού σχολείου της Λάρισας. Σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες βοήθησαν να αναλυθούν ευκολότερα τα δεδομένα. Τα συμπεράσματα της έρευνας αξιολογήθηκαν και καταγράφηκαν.

Η Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

Η Διοίκηση ολικής ποιότητας αποτελεί μια φιλοσοφία Διοίκησης, η οποία έχει ως σκοπό να καταστήσει την επιχείρηση ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό αποδοτικό και αποτελεσματικό, βασιζόμενο στην αμοιβαία συνεργασία των ατόμων του οργανισμού. Σύμφωνα με το Ζαβλανό, είναι: «*η αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών*» (Ζαβλανός, 2003) Σύμφωνα με τον Τσιότρα (2016), οι βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της ΔΟΠ είναι: «*η δέσμευση, η συμμετοχή και η επιστημονική γνώση*».

Οι Crosby (1979), Deming (1986), Juran (1988) θεωρούν ως βασικές αρχές για την εφαρμογή της ΔΟΠ με αποτελεσματικό τρόπο: α. τη διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτική ποιότητας, β. τη δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, γ. την έμφαση στην ικανοποίηση του πελάτη δ. τη δέσμευση για ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, ε. τη συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και στ. την έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών (Κατσαρός, 2008). Ενώ στο σχολικό πλαίσιο

της απαιτείται η αλλαγή της κουλτούρας του ανθρώπινου δυναμικού που να προωθεί την ευελιξία στις αλλαγές και τη συλλογική εργασία (Κέπετζη, 2017).

Ο όρος ολική ποιότητα δηλώνει ότι όλες οι διαδικασίες μέσα στο σύστημα είναι το ίδιο σημαντικές και συνεισφέρουν στην ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας, δηλώνει επίσης την ύπαρξη ανθρώπινων πόρων, ως αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας και τον έλεγχο από το σχεδιασμό του προϊόντος μέχρι και το τελικό στάδιο της παραγωγής του (Πασιαρδής, 2004).

Οι βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι: α) Η επιλογή κατάλληλου συστήματος οργάνωσης και διοίκησης β) Η εφαρμογή αποκεντρωτικού τύπου διοικητική οργάνωση, γ) Η επιλογή των κατάλληλων προσώπων για τις θέσεις διευθυντών, δ) Ο επιτυχής χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα, ε) Ο σαφής προσδιορισμός αρμοδιοτήτων και έργων με διαχωρισμό των διοικητικών, λειτουργικών, εκτελεστικών και επιτελικών θέσεων, στ) Η χρησιμοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και ζ) Η σταθερή προσήλωση στους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους.

Για να θεωρείται **αποτελεσματικό ένα σχολείο** απαραίτητη είναι:

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων με στόχο οι γονείς να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας την οποία παρέχουν στα παιδιά τους.

Οι σαφείς στόχοι και οι υψηλές προσδοκίες που αφορούν τις δυνατότητες μάθησης και οι οποίες είναι ανεξάρτητες από κοινωνικοοικονομικές πολιτικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Συνέπεια στην επίτευξη των στόχων και πειθαρχία με την οποία μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο αλλά και εξασφαλίζεται χρόνος και ενδιαφέρον για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας.

Καλές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ανήκουν σε ένα σύλλογο που τους προσφέρει στήριξη αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Μια φιλοσοφία Διοίκησης είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας η οποία περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες, που ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του πελάτη καθώς και τους στόχους του οργανισμού με τον καλύτερο τρόπο αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εργαζομένων.

Οι βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση είναι :

Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Σε συσχετισμό με τη θεωρία της ΔΟΠ εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κοινωνία αποτελούν τον πελάτη της εκπαίδευσης και για να επιτευχθεί η ικανοποίηση του πελάτη απαιτούνται ενέργειες οι οποίες

σχετίζονται με τα καθημερινά καθήκοντα κάθε εκπαιδευτικού, έτσι ώστε ο πελάτης να τυγχάνει υψηλής ποιότητας υπηρεσιών.

Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η Διοίκηση ολικής ποιότητας έχοντας ως αφετηρία ότι η ποιότητα δεν είναι στατικό χαρακτηριστικό θα πρέπει διαρκώς να βελτιώνεται επειδή οι ανάγκες και οι επιθυμίες συνεχώς αλλάζουν.

Πλήρης και ενεργή συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού. Ένα αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης ποιότητας επιβάλλει στη διοίκηση την αποδοχή της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας. Το μόνο που χρειάζεται είναι να υπάρχουν καινοτομίες για τη συμμετοχή όλου του προσωπικού στην προσπάθεια για την επίτευξη της ποιότητας. Εκ των προαναφερθέντων συμπεραίνεται ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση. Κάτω από αυτή τη λογική η δομή του σχολείου και η λειτουργία του πρέπει να είναι ευέλικτη έτσι που να αντιμετωπίζει άμεσα και αποτελεσματικά όποιες αλλαγές γίνονται στο περιβάλλον.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΕΙΣΡΟΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΕΚΡΟΕΣ
Μαθητές Διδάσκοντες Γνώσεις Συμπεριφορές Προγράμματα Περιεχόμενα μαθημάτων Υλικοτεχνική υποδομή Εγκαταστάσεις	Εκπαιδευτικές παιδαγωγικές διοικητικές δραστηριότητες	μαθητές διδάσκοντες νέες γνώσεις εμπειρίες υλικοτεχνική υποδομή εγκαταστάσεις

Πίνακας 1. *Η σχολική μονάδα ως ένα ανοιχτό σύστημα*

η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα και να ωφεληθεί από αυτή **εξωτερικά**: Με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και ποιότητας και την αύξηση της ικανοποίησης των πελατών (μαθητές, γονείς, ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που θα αποδεχθούν τους απόφοιτους μαθητές, επιχειρήσεις και γενικότερα η κοινωνία) και **εσωτερικά**: Να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά και τον διοικητικό έλεγχο, να βελτιώσει τις υπηρεσίες προς τους πελάτες, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων, να μειώνει τις διαρροές εκπαιδευτικών, να βελτιώνει τις υπαλληλικές σχέσεις και να μειώνει το κόστος το οποίο προκαλείται από τη χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο διαρκούς βελτίωσης περιλαμβάνει: την αξιολόγηση των προγραμμάτων της διοίκησης και της οργάνωσης του σχολείου, την αξιολόγηση της υλικοτεχνικής υποδομής, την αξιολόγηση των επιμορφωτικών

αναγκών των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της εργασιακής συνέπειας. Τελικός στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι η αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η βελτίωση της επικοινωνίας δάσκαλου μαθητή.

Α. Συμπεράσματα Θεωρητικού πεδίου

Το σχολείο είναι ένας "εκπαιδευτικός οργανισμός" με πολλά κοινά σημεία, αλλά και διαφορές με άλλους οργανισμούς. Η πρώτη διαφορά είναι στους σκοπούς, δηλαδή δεν μπορεί να καθοριστούν ξεκάθαρα οι στόχοι του για έναν αποτελεσματικό προγραμματισμό στην παροχή εκπαίδευσης. Η δεύτερη διαφορά είναι η δυσκολία να προσεγγιστεί η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στα πλαίσια της διοίκησης ολικής ποιότητας η ηγεσία της σχολικής μονάδας, ο ενδεικνυόμενος τρόπος επίτευξης ποιότητας στο παραγόμενο προϊόν δεν πρέπει να ασκείται στην επιθεώρηση αλλά πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον που να ευνοεί την ομαδική εργασία και τη συνεργατικότητα των μελών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι απλά μια διαδικασία ελεγκτικού χαρακτήρα, κρίνεται όμως αναγκαία για τέσσερις κυρίως λόγους.

1.Για την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης των μαθητών. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν την απόδοσή τους και το επίπεδό τους θέτουν συνεχώς υψηλότερους στόχους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν το επίπεδο των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σ΄ αυτό.

2. Για τη «διαχείριση της μάθησης των μαθητών». Η ομαδοποίηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με κριτήριο το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων τους. Επομένως η αξιολόγηση απαιτείται τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης.

3.Για την πιστοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Η πιστοποίηση στους μαθητές παρέχεται με ελέγχους προόδου ενώ στους εκπαιδευτικούς με εκθέσεις αξιολόγησης.
4.Για την υπευθυνότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τους νόμους, οποιοσδήποτε λαμβάνει δημόσιο χρήμα πρέπει να υπόκειται σε έλεγχο και να αξιολογείται.

Έτσι η αξιολόγηση έχει κύριο στόχο την πρόληψη παρά την αντιμετώπιση προβλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Β. Ερευνητικό μέρος
Μελέτη περίπτωσης εξαθέσιου Δημοτικού σχολείου Λάρισας

1. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας ήταν η διερεύνηση της ολικής ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα, ως μελέτη περίπτωσης, η διερεύνηση εξαθέσιου δημοτικού σχολείου της υπαίθρου στην περιοχή της Λάρισας.

Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τους σχολικούς παράγοντες στο εργασιακό περιβάλλον τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονέων.

Για να επιτευχθεί το εγχείρημά μας συγκεντρώσαμε πρωτογενή στοιχεία μέσω δομημένου ερωτηματολογίου και δόθηκαν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις όπως: οι παράγοντες που επιδρούν στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών καθώς και οι συνέπειές τους.

2. Δείγμα έρευνας

Ο υπό μελέτη πληθυσμός (δείγμα έρευνας) είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι ασκούν διδακτικό έργο και γονείς του Δημοτικού σχολείου. Διανεμήθηκαν 40 ερωτηματολόγια στους γονείς και επιστράφηκαν τα 30. Ποσοστό 75% Στους εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν 12 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 10. Ποσοστό 83% Δεν υπήρχαν ερωτηματολόγια τα οποία δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα. Συμπερασματικά αξιολογήθηκαν 40 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

3. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε συμπεριελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου (χρησιμοποιήθηκε η 5βαθμη κλίμακα Likert) και διχοτομικές ερωτήσεις (απλές και πολλαπλής επιλογής).

4. Συλλογή δεδομένων

Διανεμήθηκαν 40 ερωτηματολόγια στους γονείς και επιστράφηκαν τα 30 στατιστικό ποσοστό 75% Στους εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν 12 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν τα 10 ερωτηματολόγια. στατιστικό ποσοστό 83% Συμπερασματικά αξιολογήθηκαν 40 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

5. Αποτελέσματα έρευνας

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα ποσοστά στο Excel. Για τη καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν σε μορφή πίτας.

Β. Συμπεράσματα Ερευνητικού Πεδίου

Από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου από την ποιότητα του σχολικού χώρου και ότι η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα συνέβαλε στη διδακτική αποτελεσματικότητα. Οι ίδιοι είναι ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο και τις κτιριακές υποδομές του.

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (80%) είναι αρκετά ικανοποιημένο από τη λειτουργία του σχολείου

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή με ποσοστό (95%), γεγονός που συντελεί στην ποιοτική ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη Διεύθυνση είναι πολύ καλή σε ποσοστό (92%).

Όσον αφορά στην εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου στην οργάνωση και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πολύ καλή σε ποσοστό 60%.

Για την άποψη της τοπικής κοινωνίας για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου το 90% συμφωνεί ότι η τοπική κοινωνία έχει θετική άποψη για αυτούς και τη σχολική μονάδα.

Στην παροχή στήριξης από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων στο εκπαιδευτικό έργο, το 70% απάντησε ότι βοηθούν αρκετά, ενώ για την τοπική αυτοδιοίκηση απάντησε ότι βοηθά μέτρια το εκπαιδευτικό έργο, με ποσοστό 50%.

Σημαντική θεωρούν τη συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην αναβάθμιση της ποιότητας της λειτουργίας του σχολείου, με ποσοστό 90%.

Όσον αφορά στη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας το 50% απάντησε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο.

Για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βοηθούν λίγο την εκπαιδευτική διαδικασία, ποσοστό 60%, παρόλα αυτά έχουν συμμετάσχει σε μεγάλο ποσοστό στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με το θέμα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα κατά 40% και διαφωνούν απόλυτα πάλι κατά 40%.

Στην αυτό-αξιολόγησή τους για την συνεισφορά τους στη λειτουργία του σχολείου το 50% απάντησε ότι έχει μέτρια συνεισφορά, ενώ το 10% πολύ σημαντική συνεισφορά.

Από την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρούν ότι η λειτουργία του σχολείου επωφελήθηκε από τα πορίσματα της αξιολόγησής του, ενώ διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η χρηματοδότηση ενός σχολείου θα πρέπει να εξαρτάται από την

αυτό-αξιολόγησή του και διαφωνούν απόλυτα κατά 50% ότι η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας ενδέχεται να καταλήξει σε ιεραρχική ταξινόμηση των σχολείων.

Από το ερωτηματολόγιο των γονέων συμπεραίνουμε ότι:

Οι γονείς έχουν εμπλοκή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σε ποσοστό 20%.

Θεωρούν απαραίτητο για να υπάρξει καλή συνεργασία μεταξύ συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών να υπάρχει συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων με ποσοστό 30%.

Θεωρούν ότι το σχολείο έχει αρκετά καλές υλικοτεχνικές υποδομές με ποσοστό 53% και η λειτουργία του σχολείου βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο με ποσοστό 57%.

Οι γονείς συμμετέχουν συχνά στις συνεδριάσεις του συλλόγου τους με ποσοστό 23% Μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αρκετά καλά με ποσοστό 55%.

Ο κυριότερος λόγος που συνεργάζονται οι γονείς με τους δασκάλους είναι για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους, με ποσοστό 67%.

Για την παροχή ασφάλειας, οι γονείς απάντησαν ότι το σχολείο είναι αρκετά ασφαλές, με ποσοστό 57%

Στην ερώτηση εάν είναι ευχαριστημένοι από τη σχέση τους με τους δασκάλους απάντησαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με ποσοστό 70% και ο λόγος είναι γιατί συνεργάζονται για θέματα των παιδιών τους.

Είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική επίδοση των παιδιών τους με ποσοστό 65%.

Θεωρούν ότι στο σχολείο εφαρμόζεται το νομοθετικό πλαίσιο που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του με ποσοστό 53%.

Αναφέρουν ότι η Διευθύντρια του σχολείου δεν τους κάλεσε ποτέ για θέματα κακής συμπεριφοράς του παιδιού τους με ποσοστό 90%.

Θεωρούν, όπως και οι εκπαιδευτικοί, ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζεται αρκετά από την ποιότητα του σχολικού χώρου με ποσοστό 53%

Θεωρούν ότι η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου θα συνέβαλε στη διδακτική αποτελεσματικότητα αρκετά, με ποσοστό 43%.

Είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου Χάλκης με ποσοστό 67%.

Κρίνουν ότι η συνεργασία τους με τη Διεύθυνση του σχολείου είναι πολύ καλή με ποσοστό 75%.

Πιστεύουν ακόμη ότι η τοπική κοινωνία έχει θετική άποψη για τη σχολική μονάδα με ποσοστό 92%

Έχουν θετική άποψη για τους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 74%.

Θεωρούν ότι η τοπική αυτοδιοίκηση συμβάλλει μέτρια στην ποιοτική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου με ποσοστό 40%

Συμφωνούν απόλυτα, με ποσοστό 72%, ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα από την εφαρμογή της Δ.Ο.Π.

Η εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό των σχολείων, μεταβάλλοντας τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τον τρόπο διοίκησης.

Από τη μελέτη περίπτωσης του εξαθέσιου Δημοτικού σχολείου διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ οδήγησε στην εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και αποτέλεσε ευκαιρία για πρόκληση της επιστημονικότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας και αφετηρία για την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού.

Η υλοποίηση των αρχών της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες, προϋποθέτει την ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας έτσι ώστε να εξασφαλιστούν συνθήκες συνεργασίας αλλά και ενδυνάμωσης των διδασκόντων ώστε να την εφαρμόσουν και να τη στηρίξουν.

Η διοίκηση του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να αναλάβουν την αποδοχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως ένα νέο τρόπο σκέψης που δύναται να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chatzipantelis, P., (1999), «*Dioikisi Anthropinou Dynamikou*», Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Doukas, Ch.,(2001), «*Poiotita kai axiologisi stin ekpaidefsi»,* Athina: Ekdoseis Mentoras

Zavlanos, M., (2003), *«I Oliki Poiotita stin Ekpaidefsi»,* Athina: Ekdoseis Sta-moulis

Zogopoulos, E., (2012) , *«Scholiki Monada kai Dioikisi Olikis Poiotitas*», periodiko ΤΑ ΕΚΡΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, tefchos 101-102, ilektroniki ekdosi

Logothetis, N., (1992), «*Manatzment Olikis Poiotitas, Apo ton Deming ston Taguchi kai sto SPG*», Athina: Ekdoseis INTERBOOKS

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisis tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Instituto YPPETh

Kepetzi, A. (2017). *I Dioikisi Olikis Poiotitas stin Protovathmia Ekpaidefsi*. Panepistimio Peloponnisou.

Matsangouras I.G.,(2014), Epimorfotiko yliko gia tin axiologisi Stelechon kai Ekpaideftikon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. (P.D 152/2013) Institouto Ekpaideftikis Politikis,. Athina

Pasiardis, P., kai Pasiardi, G., (2000), *«Apotelesmatika Scholeia: pragmatikotita i outopia»,* Athina: Ekdoseis Typothito.

Pasiardis, P., (2004), «*Ekpaideftiki igesia»,* Athina: Ekdoseis Metaichmio

Petridou, E., (2000), Protasi mias protypis diadikasias programmatismou tou ergou tis scholikis monadas, sto Papanaoum, Z. (epim) «*O programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi*» Thessaloniki: A.P.Th.&P.I.

Saitis, Ath., (2000), *«Ekpaidefsi kai Oikonomiki anaptyxi»,* Athina: Ekdoseis Typothito.

Saitis, Ch., (2008)), «*Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*», Athina: aftoekdo-si.

Tsiotras, G. (2016). *Dioikisi Olikis Poiotitas*. Athina: Broken Hill.

Εντοπίζοντας τα σημεία πρόσληψης και τις καινοτομίες στη Φαίδρα του Ρακίνα

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο μύθος της Φαίδρας αποτελεί έναν από τους σωζόμενους αρχετυπικούς μύθους, που έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς, όπου η προσωπικότητα της πρωταγωνίστριας διαμορφώνεται ως μία διχασμένη, ώριμη γυναίκα που ερωτεύεται τον νεαρό πρόγονό της. Σε αυτή την εργασία θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Ρακίνας προσεγγίζει το μύθο του Ιππόλυτου μέσα από τη δική του οπτική και τη διακειμενική προσέγγιση με την οποία ενσωματώνει τον μύθο του Ευριπίδη στο συγκείμενό του, επηρεασμένος από την κλασικιστική Γαλλία του 17^{ου} αι.

Λέξεις-Κλειδιά: Φαίδρα, πρόσληψη, καινοτομία, Ρακίνας

Acquisition of the main parts and innovations in Phaedra by Racine

Lekati Eleni, Primary School Teacher, M.Sc.

Abstract

The myth of Phaedra is one of the surviving archetypal myths, which has been used extensively, where the protagonist is a conflicted, mature woman who falls in love with her young ancestor. In this paper, we will analyze the way in which Racine approaches the myth of Hippolytus through his own point of view and the intertextual approach with which he incorporates the myth of Euripides in his context, influenced by the 17-th century French Classicism.

Key-Words: Phaedra, intertextual approach, innovations, Racine

Εισαγωγή

Ο μύθος δημιουργήθηκε μέσα από την ανάγκη του ανθρώπου να ερμηνεύσει το άγνωστο και συνιστά σημαντικό πολιτισμικό απόθεμα (Μαρωνίτης Δ.Ν. , 2010 : 81). Ο άνθρωπος είχε ανάγκη από τα πρώτα χρόνια της ύπαρξής του την αναμετάδοση και ανα-νοηματοδότηση του παραδεδομένου μυθολογικού υλικού με στόχο την κατανόηση μέσα από τη γλωσσική διατύπωση του φυσικού κόσμου, των πολιτισμικών συνθηκών, των κοινωνικών σχέσεων και των ανθρώπινων συμπεριφορών (Θέου Ι., 2017: 7). Ο μύθος ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε μία κοινότητα και σε έναν αφηγητή- συγγραφέα, χρειάζεται αρχικά να κωδικοποιηθεί ως αφήγηση και ταυτόχρονα να επαναδιαπραγματευτεί ταξινομήσεις και δεδομένα που έχουν ιδεολογικό χαρακτήρα (Lincoln B, 1999:147). Αναμφισβήτητα, η διαμόρφωση και ερμηνεία ενός μύθου συνδέεται άμεσα με την κοινωνία μέσα στην οποία

διαμορφώνεται και στοχεύει στην εγκαθίδρυση ιδεών και αντιλήψεων , που χωρίς την ύπαρξη του μύθου δε θα «θεσμοθετούνταν» (Lincoln B, 1999: 20-49).

Ο μύθος της Φαίδρας αποτελεί έναν από τους σωζόμενους αρχετυπικούς μύθους, που έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς. Η προσωπικότητα της Φαίδρας διαμορφώνεται ως μία διχασμένη και «ώριμη γυναίκα που ερωτεύεται τον νεαρό πρόγονό της» (Μ. Θωμαδάκη Μ., 1993: 221), που αποτελεί πηγή έμπνευσης για πολλούς θεατρικούς συγγραφείς και ποιητές, οι οποίοι της προσδίδουν χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με το χωροχρονικό πλαίσιο που γράφεται. Συναντάται για πρώτη φορά, πλήρως διαμορφωμένη στον Ιππόλυτο Στεφανηφόρο ή Στεφανία του Ευριπίδη, το 428π.Χ. Στη συνέχεια ακολουθεί μία πορεία τόσο χωροχρονικά, όσο και ειδολογικά – προσληπτικά στην δραματική παραγωγή στον 13ο, 17ο, 18ο 19ο ως και 20ο αιώνα με πολλές χορογραφικές, αλλά και κινηματογραφικές αποτυπώσεις (Διαμαντάκου Κ., 2002: 45-46)

Οι καταβολές του μύθου

Ο μύθος του Ιππόλυτου και της Φαίδρας είναι ιδιαίτερα γνωστός και διαδεδομένος. Βασίζεται σε ένα μοντέλο, που απαντάται συχνά στην ελληνική μυθολογία, του Πετεφρή[1] (Lesky, 1989:75). Ο άξονας στο οποίο διαμορφώνεται ο μύθος είναι ο εξής: Η γυναίκα του Θησέα, Φαίδρα, ερωτεύεται το γιο του, Ιππόλυτο, ο οποίος αρνείται να υποκύψει στον έρωτά της. Τότε για να τον εκδικηθεί, τον κατηγορεί στον πατέρα του πως τη βίασε ή ότι έκανε απόπειρα βιασμού. Ο Ιππόλυτος ζητά από τον Ποσειδώνα να τον σκοτώσει, γεγονός που πραγματοποιείται και η Φαίδρα αυτοκτονεί (Grimal, 1991: 678).

Η πρώτη δραματοποίηση του μυθολογικού και λογοτεχνικού υλικού πραγματοποιείται από τον Ευρυπίδη με το έργο «Ιππόλυτος Καλυπτόμενος», 430π.Χ. το οποίο δεν είχε απήχηση στο κοινό, πιθανότατα λόγω της τόλμης του ποιητή να βάλει τη Φαίδρα στη σκηνή να ομολογήσει τον έρωτά της στον Ιππόλυτο, ενώ αυτός έκρυβε το πρόσωπό του λόγω ντροπής (Διαμαντάκου-Αγάθου Κ., 2006: 47-48). Μετά από λίγα χρόνια, το 428π.Χ., επιστρέφει με τον Ιππόλυτο στεφανηφόρο ή Στεφανία, με τον οποίο κερδίζει. Στο έργο αυτό προσεγγίζει διαφορετικά την προσωπικότητα της Φαίδρας. Πρόκειται για μία γυναίκα ενάρετη, η οποία προσπαθεί να τιθασεύσει τον έρωτά της και επειδή δεν το καταφέρνει, οδηγείται στο θάνατο προκειμένου να διαφυλάξει την τιμή των παιδιών της και της ιδίας (. Διαμαντάκου, 2006: 54-56)

[1] Σε αυτό το μοντέλο μια γυναίκα ερωτευμένη με έναν νεότερο άντρα, καταφεύγει στη συκοφαντία προσπαθώντας να πάρει εκδίκηση επειδή αρνήθηκε τον έρωτά της

Φαίδρα τιτλοφορείται και μία χαμένη τραγωδία του Σοφοκλή, ο οποίος σε αντίθεση με τον Ευριπίδη την παρουσίαζε με χαρακτήρα ηθικό, πλασμένο με αυταπάρνηση.[2]Ο έρωτάς της προς τον νεαρό Ιππόλυτο δείχνει δικαιολογημένος, καθώς θεωρεί το Θησέα νεκρό. Η Φαίδρα οδηγείται στην αυτοκτονία λόγω της απόρριψης του έρωτά της και ο Ιππόλυτος τρέπεται σε φυγή. Αυτό το γεγονός ερμηνεύεται ως ένδειξη ενοχής από το Θησέα, ο οποίος τον καταριέται και προκαλεί το θάνατό του (Barrett, William Spencer, 1964: 12-13)

Μερικούς αιώνες μετά ο Ρωμαίος δραματουργός Σενέκας ανεβάζει το έργο του Ιππόλυτος ή Φαίδρα γύρω στο 4 π.Χ.-65μ.Χ.). Ο τελευταίος «δανείζεται το υλικό και τις υποθέσεις των έργων του από τα ελληνικά πρότυπα. Η ανεξαρτησία του, όμως, φανερώνεται τόσο στη διαχείριση αυτού του υλικού, όσο και στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων, τον εσωτερικό φωτισμό τους» (Ρούσσος, 2000: 9)

Το 1677, ο Ρακίνας παρουσιάζει τη δική του Φαίδρα με τον ίδιο στον πρόλογό του να σημειώνει: «Πραγματικά, η Φαίδρα δεν είναι μήτε εντελώς ένοχη, μήτε εντελώς αθώα. Βρίσκεται στα δεσμά, εξαιτίας του πεπρωμένου της και της οργής των θεών, ενός άνομου πάθους, που γι' αυτό φρικιά πρώτη εκείνη» (Πασχάλης, 1998: 13). Ο Ρακίνας αρέσκεται να δημιουργεί χρησιμοποιώντας γνωστά θέματα της ιστορίας, του μύθου και των τραγωδιών, προκειμένου να συνδυάσει το «φυσικό» με το «υψηλό». Αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως έρμαιο ενός πάθους, που μπορεί να βρει σωτηρία μόνο από το Θεό (Πασχάλης, 1998: 115

Ο μύθος της Φαίδρας επηρεάζει πολλούς καλλιτέχνες και στους επόμενους αιώνες, ακόμα και στην εποχή μας. Το 1866 τη συναντάμε στο ποίημα του Άγγλου Swinburne, το 1909 στο έργο του Gabriele D' Annunzio, τον 20ο αι, στο θεατρικό έργο του Miguel de Unamuno και στο ποίημα της Marina Tsvetaeva. Το 1974 ο Γιάννης Ρίτσος δημιουργεί τη Φαίδρα του, το 1996 η Σάρα Κέην γράφει το θεατρικό της Φαίδρας Έρως κ.α.

Η Φαίδρα του Ρακίνα

Ο Ρακίνας γράφει στη Γαλλία του 17ου αιώνα, όπου επικρατεί ο Κλασικισμός με έντονο ενδιαφέρον προς την αρχαιότητα. Το θέατρο αποτελεί τον καθρέφτη μέσω του οποίου διδάσκεται το κοινωνικά «πρέπον» και ηθικό. Η τραγωδία του πρέπει μέσα σε ένα ωραιοποιημένο σκηνικό να εκπέμπει ηθικά μηνύματα, εμπνευσμένα από την ποιητική δικαιοσύνη (Morgan 1986, 239-304), γεγονός που φαίνεται από την δήλωση στον πρόλογό του, ότι «τα παραμικρά λάθη θα τιμωρηθούν αυστηρά» (Ρακίνας 2017,πρόλογος). Μεγάλη επιρροή στο έργο του διαφαίνεται και από τον μυστικισμό και τη θρησκευτικότητα που ο Ιανσενισμός τού έχει ασκήσει. Οι ήρωές του

[2] Είναι γνωστή σχεδόν προκλητική, η αντίθεση των δύο ποιητών, όσο αφορά την εικόνα που εισάγουν για τον άνθρωπο (Fischer-Lichte Erika, 2012: 64)

παρουσιάζονται ως δυστυχισμένα πλάσματα, που καταβάλλονται και καθοδηγούνται από το πάθος τους και μπορούν να σωθούν μόνο από τη βούληση του θεού (Πασχάλη Στρ., 1990:115)

Εμπνέεται από τον Ιππόλυτο Στεφανηφόρο του Ευριπίδη, όπως ο ίδιος ομολογεί στον πρόλογο (Ρακίνας 2017,πρόλογος) και δημιουργεί τη Φαίδρα, μια δραματική τραγωδία με πέντε πράξεις, αλεξανδρινό στίχο, που εξελίσσεται στο παλάτι της Τροιζήνας και έχει ως επίκεντρο τη Φαίδρα με τη διαρκή πάλη της ανάμεσα στο πρέπει, στο πάθος και το τραγικό της τέλος. Στους πρωταγωνιστές εκτός από τον Ιππόλυτο, τη Φαίδρα, τον Θησέα και την τροφό – που αποκαλείται Οινώνη-, προστίθεται και η Αρικία.

Παρότι προτίθεται να ακολουθήσει το μύθο του Ευριπίδη (Ρακίνας 2017,πρόλογος), διαφοροποιεί ευρηματικά το μύθο του, προσθέτοντας κοντά στο δίπολο Φαίδρα-Ιππόλυτος, τον έρωτα της Αρικίας με τον Ιππόλυτο, ο οποίος αποτελεί και την αιτία απόρριψης του έρωτα της Φαίδρας. Όμως αυτός ο έρωτας τον ενοχοποιεί απέναντι στον Θησέα γιατί η Αρικία ανήκει σε οικογένεια εχθρών (Ρακίνας, 1990: 22). Η δραματουργική δράση στο έργο του Ρακίνα παρουσιάζεται πιο απλή σε σχέση με του Ευριπίδη. Η Φαίδρα προσαρμοσμένη στα ιδανικά του Κλασικισμού εξευγενίζεται και στο τέλος εξαγνίζεται με τη μετάνοια και το θάνατό της (Ταμπάκη, Άννα και Αλτουβά, Αλεξία, 2015:193).

Στη Ρακίνεια εκδοχή, η Φαίδρα υποφέρει από το πάθος της για τον Ιππόλυτο, γιο του άντρα της και το εκμυστηρεύεται στην τροφό της, γεγονός που προδιαγράφει την τραγωδία της. Μαθαίνοντας το θάνατο του άντρα της και ακούγοντας τη συμβουλή της τροφού, ομολογεί τον έρωτά της στον Ιππόλυτο. Ο τελευταίος δεν ανταποκρίνεται και του ζητά να τη σκοτώσει. Εδώ δημιουργούνται οι προϋποθέσεις της τραγικότητας του μύθου, καθώς ο Θησέας είναι ζωντανός. Ο Ιππόλυτος δεν αποκαλύπτει τα γεγονότα, αλλά η Φαίδρα το αγνοεί. Η τροφός κατηγορεί τον Ιππόλυτο και η Φαίδρα ενώ σκέφτηκε να αποκαλύψει την αλήθεια, μόλις πληροφορήθηκε τον έρωτα του Ιππόλυτου με την Αρικία, από τη ζήλεια της σιωπά. Ο Θησέας καταριέται το γιο του, που πεθαίνει με οικτρό τέλος. Κατόπιν, η Φαίδρα εξομολογείται το πάθος της στον άντρα της και αυτοκτονεί (Ταμπάκη, Άννα και Αλτουβά, Αλεξία, 2015:159).

Στοιχεία πρόσληψης του μύθου και διακειμενικότητας

Η καλύτερη τραγωδία στο δυτικό κλασικό θέατρο, αντλεί το κυρίως θέμα από το αρχαιόμυθο επεισόδιο ανάμεσα στη Φαίδρα και στον Ιππόλυτο ακολουθώντας τη δομή της κλασικίζουσας τραγωδίας (Mayer, 2002:80-83). Δεν έχει εναρκτήριο Πρόλογο, ούτε Χορικά / Στάσιμα. Το έργο, αν και μικρότερο σε μέγεθος, μετουσιώνει μοναδικά το δανεικό λογοτεχνικό υλικό, παρεμβάλλοντας νέα δεδομένα στη δομή και ένα καινούριο κίνητρο, που επηρεάζει τις αποφάσεις και τις πράξεις των πρωταγωνιστών (Αλεξίου Δ, 2015: 253).

Η δραματική λειτουργία του χορού παραλείπεται στη Φαίδρα του Ρακίνα. Η ηρωίδα υπομένει το πάθος της μόνη της, χωρίς να υποστηρίζεται από το χορό, ενώ στον Ευριπίδη, ο χορός συμμερίζεται το πάθος της και ας μην κατανοεί τα αισθήματά της (Μπακονικόλα 1994,117-121). Η απουσία του την οδηγεί στην απομόνωση σ΄ένα ιανσενικό περιβάλλον και τη βάζει στο δίλημμα, αν θα ακολουθήσει το δρόμο της ηθικής αμαρτίας ή θα δεχτεί την τραγικότητα της ασυμβίβαστης πραγματικότητας (Διαμαντάκου – Αγαθού, 2007:250).

Ο Ρακίνας από τον πρόλογό του αιτιολογεί τα σημεία που αποκλίνει από το μύθο του Ευριπίδη, αλλά και του Σένεκα προσδοκώντας από το θέατρό του ευπρέπεια και αληθοφάνεια (Fischer-Lichte, 2012:246). Ταυτόχρονα σημειώνει ότι στην τραγωδία του συναντώνται αρχαίες αντιλήψεις, ειδικά στο ρόλο της Φαίδρας, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τα πλεονεκτήματα, που απαιτούνται από τον Αριστοτέλη για τον τραγικό ήρωα και τα οποία προκαλούν φόβο και έλεος (Ρακίνας, 1990).

Η Φαίδρα του και τα σφάλματά της αποτελούν το επίκεντρο τής τραγωδίας του και αυτή ακριβώς η εστίαση δικαιολογεί και τον τίτλο (Roberts, 2013:141). Τα πάθη κυριαρχούν στη τραγωδία του: «το άνομο πάθος» της Φαίδρας, που νιώθει για τον πρόγονό της, για το οποίο ευθύνεται η μοίρα της και την οδηγεί στο θάνατο και ο θυμός του Θησέα για το υποτιθέμενο «άνομο πάθος» του Ιππόλυτου προς τη μητριά του, που τον οδηγεί και αυτόν στον θάνατο (Fischer-Lichte, 2012:247).

Η γέννηση του έρωτά της περιγράφεται από την Α΄πράξη : «Ούτε να δω μπορούσα πια ούτε και να μιλήσω[……] Δεν ήταν πια μια λαύρα στις φλέβες μου κρυμμένη [….]» Ζει μια εσωτερική πάλη. Δεν είναι ούτε ένοχη, ούτε αθώα.(Ρακίνας, 1990). Ζει ένα πάθος σαν μια φρενήρη αρρώστια (Ρακίνας, 1990). Η Αφροδίτη κυριαρχεί στη σκέψη της και στην ψυχή της και χάνει τον εαυτόν της (Fischer-Lichte, 2012:255) Το θολωμένο βλέμμα της αντανακλά τη διαστρεβλωμένη εικόνα που έχει για αυτή ο Ιππόλυτος, με αποτέλεσμα να διακρίνει ένα τέρας στον καθρέφτη, μη αποδεκτό από την ίδια (Fischer-Lichte, 2012:257). Ο έρωτάς της δεν πηγάζει από το μέσα της. Πηγή του αποτελεί η Αφροδίτη, η οποία έχει καταλάβει το σώμα και την ψυχή της. Η Φαίδρα κείτεται ανήμπορη να εξουσιάσει το πάθος της. Το ίδιο και ο Θησέας, που η οργή του ξεφεύγει από τον έλεγχό του και ταυτίζεται με την βούληση του Ποσειδώνα : «Κράτα τη χάρη σου τη φονική, ω Ποσειδώνα, κάλλιο ποτέ ό,τι σου ζήτησα να μην τηρήσεις» (Πράξη Ε΄, σκηνή 6).

Τα ανθρώπινα πάθη εξαρτώνται από τους θεούς, που δεν ακολουθούν την ανθρώπινη λογική (Fischer-Lichte, 2012:247-249). Σε αντίθεση με τον Ευριπίδη, που η Φαίδρα υποκινείται από την Αφροδίτη λόγω της διαμάχης της με την Άρτεμη για τον έρωτα, ο Ρακίνας αντιμετωπίζει τον έρωτα σαν κατάρα που δεν μπορείς να ξεφύγεις (Καρακάση 2015,160). Έτσι ο άνθρωπος δε δύναται συνειδητά να τα ελέγξει και γίνεται έρμαιο των παθών του. (Fischer-Lichte, 2012:249). Γι΄αυτό η Φαίδρα θεωρείται η τραγωδία που θέτει το ζήτημα της ψευδαισθητικής αντίληψης πως ο άνθρωπος μπορεί να είναι ελεύθερος (Ταμπάκη και Αλτουβά, :208)

Ο Ρακίνας εισάγει ένα τρίτο πρόσωπο στην ιστορία, την Αρικία, της οποίας ο Θησέας έχει σκοτώσει τα αδέρφια για να πάρει τον Αθηναϊκό θρόνο (Διαμαντάκου 2007,52). Ο Ιππόλυτος είναι ερωτευμένος με την απαγορευμένη, για πολιτικούς λόγους, Αρικία αναιρώντας τα δεδομένα του Ευριπίδη, ότι αποστρέφεται τις γυναίκες (McKee 2017,33). Παρουσιάζει στην αρχή τον Ιππόλυτο πιο συμπαθή σε σχέση με τον Ευριπίδη, αλλά όταν η Φαίδρα του αποκαλύπτει τον έρωτά της, προτιμά να πεθάνει (Ρακίνας 2017, στ.1-55). Ακόμα και η Φαίδρα παρουσιάζεται εξευγενισμένη καθώς αποκαλύπτει το πάθος της ύστερα από προτροπή της τροφού και όταν πληροφορείται το θάνατο του Θησέα (Schlegel 2006,11).

Στη συνέχεια ο Ρακίνας προσθέτει στη δεύτερη πράξη την εξομολόγηση του έρωτα του προς την Αρικία που λαμβάνει χώρα, αφού μάθει ότι είναι νεκρός ο πατέρας του. Ο έρωτας αυτός τον αποστασιοποιεί από τον εαυτόν του: «…τον εαυτόν μου να μη βρίσκω πια όσο και αν ψάχνω….» (Ρακίνας 2017,στ.465-48). Ο υπάκουος γιος γίνεται ενήλικος άντρας και αποφασίζει να την παντρευτεί παρά την απαγόρευση του πατέρα του (Πράξη Ε΄, σκηνή 1, Fischer-Lichte, 2012:254). Και στα δύο έργα, ο Ιππόλυτος απορρίπτει την πρόταση της Φαίδρας, για διαφορετικούς λόγους . Όμως ο Ρακίνας εστιάζει στην απόρριψη λόγω ενός άλλου έρωτα, γεγονός που θα οδηγήσει τη Φαίδρα σε ανάρμοστες πράξεις υποκινούμενες από τη ζήλια της (Καρακάση και συν., 2015: 159, Fischer-Lichte, 2012: 254-255)

Στη ρακίνεια τραγωδία, στο πρόσωπο της τροφού Οινώνη συντελείται δραματουργικά μία καινοτομία για την εποχή, καθώς αποτελεί την ηθική αυτουργό που καθοδηγεί την βασίλισσα , ενώ ταυτόχρονα κατηγορεί ψευδώς τον Ιππόλυτο ότι προσπάθησε να ατιμάσει τη Φαίδρα (Schlegel 2006,15). Η τροφός με την ταπεινή καταγωγή θα σηκώσει το βάρος όλων των δολοπλοκιών και θα οδηγηθεί στην αυτοκτονία, παρά το γεγονός ότι το κίνητρό της ήταν η αγάπη της και η αφοσίωση στη βασίλισσα (Schlegel 2006,15).

Στη Γ΄πράξη ο Ρακίνας διαφοροποιείται. Δεν αναμένει από τον από μηχανής θεό να δώσει λύση, όπως έγινε στον Ευριπίδη, όταν η Άρτεμις αποκάλυψε στον Θησέα την αλήθεια, αλλά αναφέρεται σε σειρά γεγονότων, που δημιουργούν αμφιβολίες στον Θησέα για τον τρόπο φυγής του γιού του (Ρακίνας 2017, στ.989-1001). Στο τέλος ο Ρακίνας αλλάζει την τραγωδία προσπαθώντας να κάνει πιο συμπαθή τον Θησέα στο κοινό, καθώς δέχεται την εξομολόγηση του Ιππόλυτου και τονίζει την ενοχή της Φαίδρας (Roberts 2013,141). Ο «αναθεωρημένος ηθικά» πατέρας συγχωρεί το γιο, γεγονός που προσδίδει χριστιανική υφή, καθώς αντικαθιστά την μοίρα με τον «πειρασμό» (Critchley. 2008:192)

Συμπεράσματα

Ο Ρακίνας συλλαμβάνει την τελευταία τραγωδία του Φαίδρα, σε μία περίοδο του 17^{ου} αι στη Γαλλία, μέσα σε ένα κλίμα αναγέννησης του θεάτρου, με επιρροές τόσο από το γαλλικό Κλασικισμό, όσο και από τη θεολογική αίρεση του Ιανσενισμού.

Διαμορφώνοντας το έργο του, το εντάσσει μέσα σε αυτές τις κοινωνικές επιταγές, όπου η αληθοφάνεια και το ηθικά πρέπον κυριαρχούν (Καρακάση, Σπυριδοπούλου, Κοτελίδης, 2015: 155). Ταυτόχρονα διακρίνουμε το πνεύμα του χριστιανικού πεσιμισμού, όπου σε κάθε προσπάθεια να βρουν την ευτυχία οι ήρωες, ορθώνεται ένα πάθος μπροστά τους, οδηγώντας τους στην καταστροφή, στην απελπισία και στο θάνατο (Παπαγεωργίου, 2013-14: 58).

Διερευνώντας τη διακειμενική σχέση του Ιππόλυτου του Ευριπίδη, με το έργο Φαίδρα του Ρακίνα, ανακαλύπτουμε την αποτύπωση των κοινωνικών και πολιτιστικών επιρροών στις μεταμορφώσεις των ηρώων. Η ρακινική πρωταγωνίστρια επηρεασμένη από τον χριστιανικό πεσιμισμό, καταβάλλεται από το φόβο της αμαρτίας και της μοιχείας, αλλά χαρακτηρίζεται από περισσότερη αξιοπρέπεια και ευγένεια. Ο Ιππόλυτος παρουσιάζεται με αρκετές αδυναμίες, καθώς είναι φιλόδοξος και δυναμικός, καθοδηγούμενος από έναν «απαγορευμένο» έρωτα. Προβάλλεται με αναθεωρημένη μορφή, που υποκύπτει στον έρωτα, σε αντίθεση με την παράδοση, ενώ η Φαίδρα κρατήθηκε «περίκλειστη στα πάθη και στις συμπεριφορές των προκατόχων της» (Αλεξίου Δ., 2015:262) Η έντεχνη εισαγωγή της ερωμένης Αρίκιας οδηγεί στον «τετραγωνισμό» του ερωτικού τριγώνου και διαμορφώνει δύο παράλληλες ερωτικές στιγμές: έρωτα της Φαίδρας με τον Ιππόλυτο και της Αρικίας με τον ίδιο, αναδιαμορφώνοντας τη δομή της τραγωδίας και τη δράση (Critchley, 2008:172,189).

Ο Θησέας μέσα από τη διακειμενική αναθεώρηση του ρόλου του και την ηθική στροφή του, αποτελεί ένα λογοτεχνικό κομψοτέχνημα του Ρακίνα, που παρουσιάζει έναν τραγικό πατέρα λιγότερο απεχθή, προσθέτοντάς του ό,τι του έλειπε: δυνατότητα να κρίνει και να επανεξετάζει τα γεγονότα. Έναν πατέρα που έχει κρίση, αποδέχεται και παραδέχεται, και ξέρει να συγχωρεί. (Αλεξίου Δ., 2015: 272).

Ο Ρακίνας αναζητώντας δίαυλο επικοινωνίας με την εποχή και τις επιρροές του ακολούθησε το κεντρικό μοτίβο από τον ευριπίδειο μύθο, προσθέτοντας και αφαιρώντας στοιχεία σε συνάρτηση με το σημασιολογικό του περιβάλλον και προσδίδοντας τη δική του οπτική στην αλήθεια του μύθου (Πάολο Μποζίζιο, 2010: 461)

Βιβλιογραφία

Bakonikola Ch. 1994. «I provlimatiki tou erota sta chorika tou Evripidi», ston tomo: Stigmes tis ellinikis tragodias. Athina: Institouto tou Vivliou M.Kardamitsa

Barrett, William Spencer, 1964, *Euripides: Hippolytos*, Oxford: Clarendon Press.

Bierl, A. 2020. "*Phaedra: a Tragic Queen in Turmoil Between Violent Love and Its Chaste Suppression. An Interpretation of Euripides Hippolytus in Initianory Terms*", SKENE, 57-83.

Dodds, E. R., 1929*, Euripides the Irrationalist*, The Classical Review.

Costa, J. L. L. 2006. *MYTH MAKING AND UN-MAKING IN EURIPIDES'S "HIPPOLYTUS", RACINE'S "PHAEDRE", AND VILLAURRUTIA'S "LA HIEDRA.*" Romance Notes, *46*(2), 195–204. http://www.jstor.org/stable/43801807

Critchley, S. (2008) "I Want to Die, I Hate My Life – Phaedra's Malaise", στο Felski, R. (ed.), Rethinking Tragedy, Baltimore

Diamantakou-Agathou Kaiti, 2006, Sara Kein, Faidras Eros / Rakina, Faidra / Seneka, Faidra i Ippolytos / Evripidi, Ippolytos. To Palimpsisto Mias Poly Palias Istorias. Ergo, Paravasis. Epistimoniko Deltio Tmimatos Theatrikon Spoudon Panepistimiou Athinon, Tomos 7os.

Erika Fischer-Lichte, 2012, Istoria Evropaikou dramatos kai theatrou., 1. Apo tin archaiotita stous Germanous klasikous, mtfr. Giannis Kalifatidis , Athina: Plethron.

Grimal, Pierre (1991), Lexiko tis ellinikis kai romaikis mythologias, epim. V. Atsalos, Thessaloniki: University Studio Press.

Lesky, Albin (1989), I tragiki poiisi ton archaion Ellinon. O Evripidis kai to telos tou eidous, tom. V, mtf. N. Ch. Chourmouziadis, Athina: M.I.E.T..

Lincoln, B. (1999). Theorizing Myth: Tradition, Ideology and Scholarship, Chicago-London, The University of Chicago Press.

Maronitis D.N., (2010). Epeteios. Kriseis kai scholia gia to ergo tou D.N. Maroniti 2008-2009, ep. N. Vagenas, Mikri Arktos, Athina

Mayer, R. (2013), "Phaedra," στο Heil, A. - Damschen, G. (edd.) The Brill Companion to Seneca, Philosopher and Dramatist. Leiden, 475-482

McKee, L.T. 2017. Phd thesis: "A Rich Reward in Tears,Hippolytus and Phaedra in drama, dance, opera and film. Unitdes Kingdom: Open University of United Kingdom

Morgan.J.1986. "The meanings of Vraisemblance in French Classical Theory". Modern Language Review 81.pp.293-304

Papageorgiou, I. (2013-14). Dramatourgiki Analysi I: Keimena tis klasikis dramatourgias, diathesimo sto: DRAMATOURGIKI ANALYSI I.pdf

Paschalis, Str., (1990). Rakinas, Faidra, Ikaros, Athina

Rakinas, Faidra, 1990, mtfr. Str. Paschalis, Ikaros, Athina.Roberts Michael, 2013, *Greece and Rome on the French Stage: Classical Adaptation in the Theatre of Jean Racine*, College of the Holy Cross & Classics Department, Parnassus, Parnassus: Classical Journal, vol. 1.

Roussos, Tasos (2000), Lefkios Annaios Senekas: Ippolytos i Faidra, mtf. T. Roussos, Athina: Kastanioti.

Schlegel W.A.2006.(ed. Donald J.Mastronarde). *Comparaison Entre La Phedre De Racine Et Celle D' Euripide.* Berkeley: University of California.

Tampaki, Anna kai Altouva, Alexia, «O gallikos klasikismos kai i tragodia», sto Anna Tampaki, Maria Spyridopoulou kai Alexia Altouva, Istoria kai dramatologia evropaikou theatrou, Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon, 2015, diathesimo sto: http://hdl.handle.net/11419/2928 (t.p. 13/6/22)

Theou, I., (2017). KLYTAIMNISTRA-KASSANDRA: "Ston skotadion tin ampoti", Dodoni, Athina.Karakasi Aik.,Spyridopoulou M., Kotelidis G., 2015, Istoria kai theoria ton logotechnikon genon kai eidon : paradeigmata kai efarmoges, Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon

Η ανθρωπογεωγραφία , η διοίκηση και ο πληθυσμός της υποδιοίκησης του Δεμίρ Ισάρ (Σιδηρόκαστρο) 1870-1913

Ταουσάνης Νικολαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο καζάς του Δεμίρ Ισάρ αποτελούσε μια από τις σημαντικότερες και ίσως από τις πιο κρίσιμες περιοχές για τον Ελληνισμό. Η περιοχή αυτή, της οποίας η ελληνοφωνία ενισχύθηκε σημαντικά μετά και την είσοδο πληθυσμού από το ελληνόφωνο Μελένικο αντιμετώπισε τα ίδια προβλήματα που αντιμετώπισε σχεδόν ολόκληρη η μακεδονική χώρα. Ο καζάς Δεμίρ Ισάρ υπαγόταν στην εκκλησιαστική επαρχία Μελενίκου, και στο Σαντζάκι των Σερρών. Ειδικότερα, ο καζάς Δεμίρ Ισάρ περιελάμβανε την ομώνυμη κωμόπολη του Σιδηροκάστρου, καθώς και ακόμη άλλα 59 χωριά. Σε διοικητικό επίπεδο, ο καζάς Δεμίρ Ισάρ είχε τρεις ναχιγιέδες (δήμους) το 1889, οι οποίοι μειώθηκαν σε δύο τον επόμενο αιώνα. Ο αριθμός των χωριών, όπως έχει ήδη αναφερθεί με τις διαφορές του από πηγή σε πηγή, ποίκιλε ανάλογα με τον ερευνητή, είτε εξαιτίας προχειροτήτων, είτε εξαιτίας των αλλαγών που συνέβαιναν συχνά σε διοικητικό επίπεδο, στα όρια των διοικήσεων. Στην ευρύτερη περιοχή των Σερρών, υπήρχαν περίπου 20.000 ελληνόφωνοι στις αρχές του 20ου αιώνα. Οι Σέρρες λειτουργούσαν επίσης, ως κέντρο εξελληνισμού των σλαβόφωνων της γύρω περιοχής, προκαλώντας τη δυσφορία των Βουλγάρων και των Σέρβων εθνικιστών του 19ου αιώνα. Η σταδιακή παρακμή του Μελένικου, ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, οδήγησε πολλούς από τους κατοίκους του, ιδίως εμπόρους, να μετοικήσουν στο Πετρίτσι, στην Άνω Τζουμαγιά, και κυρίως στο Δεμίρ Ισάρ, καθώς και άλλα μέρη, δημιουργώντας ελληνόφωνους πυρήνες σε σλαβόφωνες κωμοπόλεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, Δεμίρ Ισαρ, ανθρωπογεωγραφία, πληθυσμός

Taousanis Nikolaos, Teacher PE70, M.Sc.

Abstracts

The kazas of Demir Isar were one of the most important and perhaps the most critical areas for Hellenism. This region, whose Greek-speaking population was significantly strengthened after the entry of the population from the Greek-speaking Meleniko, faced the same problems that faced almost the entire Macedonian country. The Kazas Demir Isar belonged to the ecclesiastical province of Melenikou, and to the Sandzaki of Serres. In particular, the Kazakh Kazir Demir Isar included the homonymous town of Sidirokastro, as well as 59 other villages. At the administrative level, the Kazakh Kazir Demir Isar had three nachiyedes (municipalities) in 1889, which were reduced to two in the next century. The number of villages, as already mentioned with its differences from source to source, varied according to the researcher, either due to sloppiness or due to frequent changes that occurred at administrative level, within the boundaries of

administrations. In the wider area of Serres, there were about 20,000 Greek speakers at the beginning of the 20th century. Serres also functioned as a center for the Hellenization of the Slavs around the area, causing discomfort to Bulgarian and Serbian nationalists in the 19th century. The gradual decline of Melenikos, as early as the end of the 19th century, led many of its inhabitants, especially merchants, to move to Petritsi, Ano Tzoumagia, and mainly to Demir Isar, as well as other places, creating Greek-speaking nuclei in Slavic-speaking towns. .

Keywords: Administration, Demir Isar, human geography, population

Η ανθρωπογεωγραφία και η διοίκηση του καζά Δεμίρ Ισάρ

Ο καζάς Δεμίρ Ισάρ περιελάμβανε την ομώνυμη κωμόπολη του Σιδηροκάστρου, καθώς και ακόμη άλλα 59 χωριά (Σχινάς, 1886: 424), εκ των οποίων 31 χριστιανικά, 19 μουσουλμανικά και 9 μικτά (Χαλκιόπουλος, 1910: 53-54). Άλλη πηγή της εποχής, τοποθετεί τον αριθμό των χωριών σε 58, εκ των οποίων 24 χριστιανικά, 19 τουρκικά και 15 μικτά (Ιγγλέσης, 1910: 64). Τα χωριά Λάτροβο, Βέτερνα, Δερβέντ Τσιφλίκ, Μπαρακλή, Λαϊλιάς, Κιουπρί, Καμαρότι, Ράντοβο, Ράμνα και Κουμλί φαίνεται πως ήταν αμιγώς ελληνικά, με πληθυσμούς ελληνόφωνους ή βουλγαρόφωνους. Στα υπόλοιπα χωριά (π.χ.: Σάβιακο, Κρούσοβο, Άνω Πορρόια), ελληνικοί πληθυσμοί είτε κατά πλειοψηφία, είτε μειοψηφικά, διαβιούσαν με άλλους πληθυσμούς της περιοχής (Δημητριάδης, 1973: 530-531). Οθωμανικές πηγές ωστόσο, βασισμένες στα ληξιαρχικά έγγραφα της περιοχής, ανέφεραν πως τη δεκαετία του 1880, ο καζάς Δεμίρ Ισάρ κατοικούταν από 14.000 Ρωμαίους (Έλληνες), 14.000 Τούρκους και 7.000 Βουλγάρους (Μπάκας, 2003: 45).

Σε διοικητικό επίπεδο, ο καζάς Δεμίρ Ισάρ είχε τρεις ναχιγιέδες (δήμους) το 1889, οι οποίοι μειώθηκαν σε δύο τον επόμενο αιώνα. Ο αριθμός των χωριών, όπως έχει ήδη αναφερθεί με τις διαφορές του από πηγή σε πηγή, ποίκιλε ανάλογα με τον ερευνητή, είτε εξαιτίας προχειροτήτων, είτε εξαιτίας των αλλαγών που συνέβαιναν συχνά σε διοικητικό επίπεδο, στα όρια των διοικήσεων. Μέχρι το 1904, ο αριθμός των χωριών ήταν σχεδόν 80, ενώ μετά από αυτήν την ημερομηνία, τα 20 από τα χωριά ενσωματώθηκαν στο καζά Μελενίκου. Γεωγραφικά, αλλά από την άποψη της φυσικής γεωγραφίας, η περιοχή ήταν ημιορεινή και περιείχε και τα όρη του Μπέλες, συνορεύοντα βορειοδυτικά με τον καζά του Πετριτσίου. Η ορεινότητα του εδάφους, έδιδε τη δυνατότητα στους κατοίκους, είτε ήταν χριστιανοί, είτε μουσουλμάνοι, να απασχολούνται με την ξυλεία και την υλοτομία. Ακόμη, το βουνό Μπέλες, διερχόταν από πολλά και ορμητικά ρεύματα, που κινούσαν με τη δύναμη και την ορμή τους, τους νερόμυλους. Ανατολικά, ευρισκόταν ο ποταμός Στρυμόνας, ενώ ανατολικά του ποταμού άλλος ένας ορεινός όγκος, το όρος Τσεγγέλ. Κατόπιν, ακόμη ένας ποταμός διερχόταν τον καζά, ο ποταμός Κρουσοβίτης, που περνούσε και μέσα από την πόλη του Δεμίρ Ισάρ. Ο Κρουσοβίτης βοηθούσε στη λειτουργία των βυρσοδεψείων. Κοντά στις πηγές του ποταμού, βρισκόταν ο ορεινός όγκος Σαρλίγια, όπου διέμεναν Γιουρούκοι ποιμένες. Νοτίως του Δεμίρ Ισάρ, εκτεινόταν η πλούσια πεδιάδα του Στρυμόνα, όπου το βαμβάκι και το ρύζι ήταν βασικές καλλιέργειες (Μαυρίδης, 2018: 10).

Το 1885, η υποδιοίκηση Δεμίρ Ισάρ είχε πληθυσμό 53.220 συνολικά κατοίκους από τους οποίους, χριστιανοί ήταν οι 38.885. Όσοι δε, κατοικούσαν στη βόρεια μακεδονική ζώνη, οι περισσότεροι ήταν σλαβόφωνοι κατά τη δεκαετία του 1880. Η σλαβοφωνία αυτή, έδωσε το πάτημα της επέκτασης της προπαγάνδας των Σλάβων στην περιοχή, δημιουργώντας προβλήματα και διαμοιράζοντας τους πληθυσμούς σε παρατάξεις και αντιμαχόμενες πλευρές (Μπάκας, 2003: 45). Στις αρχές του 19ου αιώνα, ο μουσουλμανικός πληθυσμός στην πόλη του Δεμίρ Ισάρ, υπερτερούσε συντριπτικά του χριστιανικού, εξολοθρεύθηκε όμως από πανώλη, τις περιόδους 1816-1820 ή 1822 και 1836-1840. Οι Τούρκοι την περίοδο της επιδημίας μετρούσαν τουλάχιστον χίλια θύματα, ενώ οι Έλληνες μόλις πέντε ή έξι (Δημητριάδης, 1878: 530). Στα μέσα του 19ου αιώνα ο ελληνικός πληθυσμός αυξήθηκε αισθητά και με τις μαζικές μεταναστεύσεις των Μελενικίων προς το Δεμίρ Ισάρ, αλλά και προς ολόκληρη τη γύρω περιοχή. Σύμφωνα με πηγή της εποχής (Ζώτος Μολοσσός, 1887: 399), η πόλη του Μελένικου είχε πολλές γυναίκες πληθυσμιακά, οι οποίες εισερχόμενες στην περιοχή του Δεμίρ Ισάρ, που είχε έντονο το τουρκικό στοιχείο, την εξελλήνισαν γλωσσικά και επέδρασαν στους τρόπους και στα ήθη των κατοίκων. Ακόμη, ο εξελληνισμός του Δεμίρ Ισάρ, υποβοηθήθηκε και από την επικοινωνία της περιοχής με τις Σέρρες και τη Θεσσαλονίκη, ιδιαιτέρως δε μετά την κατασκευή της σιδηροδρομικής γραμμής (Μπάκας, 2003: 46).

Σύμφωνα με ιστορικές μαρτυρίες της εποχής, στα τέλη της δεκαετίας του 1870, η πόλη του Δεμίρ Ισάρ κατοικούταν από 700 οικογένειες (Δημητριάδης, 1878: 531), 200 ελληνικές (ελληνόφωνων και βουλγαρόφωνων Ελλήνων), 300 τουρκικές, 50 κιρκάσιες και 150 αθιγγάνων χριστιανών ή μουσουλμάνων (Σφήκα-Θεοδοσίου, 1989: 261-275). Όσοι ήταν βουλγαρόφωνοι, προέρχονταν από τις γύρω περιοχές και ήταν κυρίως γεωργοί και κηπουροί στο επάγγελμα. Παρά το ότι ήταν βουλγαρόφωνοι όμως, ο γλωσσικός εξελληνισμός τους είχε προχωρήσει αρκετά. Την επόμενη δεκαετία, εκείνη του 1880, ο Ζώτος Μολοσσός (1887), τοποθετεί τον πληθυσμό του Δεμίρ Ισάρ σε 500 περίπου ελληνικές οικογένειες, 100 σλαβικές και 200 μουσουλμανικές Κιρκασίων και Αθιγγάνων, ενώ ο Σχινάς (1886), αναφέρει ότι η πόλη είχε πληθυσμό 600 οθωμανικών οικογενειών και 200 περίπου χριστιανικών. Οι απαρχές του 20ουαιώνα, βρήκαν το Δεμίρ Ισάρ με 3.000 μουσουλμάνους κατοίκους, 1.200 ορθόδοξους πατριαρχικούς και 20 μόλις εξαρχικούς (Paillarès, 1994: 194). Το 1905 στην πόλη κατοικούσαν 4.500 κάτοικοι από τους οποίους οι 1.000 ήταν Έλληνες, οι 2.500 Τούρκοι, οι 700 Κιρκάσιοι, οι 250 Αθίγγανοι και οι 50 Βούλγαροι (Ιγγλέσης, 1910: 64).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1909, ο πληθυσμός της πόλης ανερχόταν σε 4.700 κατοίκους εκ των οποίων 250 ήταν ελληνικές, 800 μουσουλμανικές και μόλις 15 σχισματικές. Οι τελευταίες, αν και μειονότητα, διέθεταν συνοικία, με Βούλγαρο αρχιμανδρίτη, σχολείο και οικοτροφείο (Τζανακάρης, 1991: 150). Κατά τον Στιβαρό (1910), την ίδια χρονιά, 3000 ήταν Τούρκοι, 1000 ήταν Έλληνες, 300 τουρκόγυφτοι, 200 Κιρκάσιοι, 150 χριστιανοί αθίγγανοι και 50 Βούλγαροι. Ωστόσο, λίγο αργότερα και με βασική αιτία τους Βαλκανικούς Πολέμους και με το πέρας του Β’ Βαλκανικού, εντάθηκαν οι μεταναστευτικές ροές από την περιοχή Μελενίκου στο Δεμίρ Ισάρ, με αποτέλεσμα να αυξηθεί

ο αριθμός των Ελλήνων σε 6000, έναντι 9000 μουσουλμάνων, 500 Αθιγγάνων και 175 Βουλγάρων (Σκληρός, 1913: 199).

Σύμφωνα δε με υπομνήματα και χρονικά της εποχής των τελών του 19ου και αρχών του 20ου αιώνος, το Δεμίρ Ισάρ ήταν μια πόλη κτισμένη σε λόφο, σε σχήμα ισοσκελούς τριγώνου, με ωραίους κήπους οπωροφόρων δέντρων, λαχανικών, συκομορέων, με θερμά νερά και υδρόμυλους. Οι ίδιες περιγραφές εξήραν τα ήθη των χριστιανών του Δεμίρ Ισάρ, καθώς τα θεωρούσαν χρηστά και σύμφωνα με την εποχή, τονίζοντας πως αποτελούσαν μια κοινωνία προοδευτική και φιλομαθή, επηρεαζόμενη όμως από τα τουρκικά ήθη (τραγούδια, ρακή). Οι Έλληνες κατοικούσαν κυρίως στη συνοικία Βαρόσι, της οποίας ο ναός του Αγίου Γεωργίου χρίστηκε το 1813, σε ερείπια παλαιοτέρου, ενώ το 1866 έγινε επέκτασή του (Μπάκας, 2003: 48). Στην ίδια συνοικία, περιλαμβανόταν και το μητροπολιτικό οίκημα του μητροπολίτη Μελενίκου, το καταπληκτικό σε ύψος σχολείο, καθώς και τα σπίτια των πλουσίων Ελλήνων. Η αγορά, οι υπηρεσίες και τα καταστήματα βρίσκονταν στην άλλη πλευρά του ποταμού που διέσχιζε την πόλη (Τζανακάρης, 1991: 149).

Αναφορικά με το μουσουλμανικό στοιχείο της πόλης, περιγραφές αφιερώνονται και στους Τούρκους και Αθίγγανους του Δεμίρ Ισάρ, σχετικά με τα στοιχεία της καταγωγής, της γλώσσας τους, των ηθών τους και του τόπου διαμονής τους μέσα στην πόλη (Δημητριάδης, 1878: 402-403). Οι Τούρκοι κατοικούσαν στην κάτω συνοικία, ανάμεσα σε κήπους, με κλήμα και νερό, ωστόσο 25 μουσουλμανικές οικογένειες κατοικούσαν και στη χριστιανική συνοικία. Η πόλη διέθετε πέντε τεμένη, από τα οποία τέσσερα διέθεταν μιναρέ, ενώ υπήρχε ακόμη ένας μιναρές ερειπωμένος. Αξιόλογη είναι η αναφορά ότι ο μιναρές ενός εν λειτουργία τεμένους, στην άκρη της χριστιανικής συνοικίας, είχε στην κορυφή του μικρό σταυρό, ανάμεσα στις κεραίες της ημισελήνου. Η πόλη είχε ακόμη πέντε μεντρεσέδες με τριάντα ως σαράντα ιεροσπουδαστές, καθώς και δύο στοιχειώδη σχολεία στα οποία δίδασκαν χοτζάδες (Μπάκας, 2003: 49).

Μετά την πόλη του Δεμίρ Ισάρ, τα Άνω Πορρόια ήταν ο δεύτερος σε μέγεθος οικισμός της ομώνυμης υποδιοίκησης. Το χωριό, κτισμένο αμφιθεατρικά σε δύο αντικριστές πλευρές μιας χαράδρας της οροσειράς του Μπέλλες (Κερκίνης), διαρρεόταν από άφθονα νερά (Πέννας, 1989: 10). Το χωριό διαχωριζόταν σε δύο μεγάλες συνοικίες, το Βαρόσι και τον Πελοπόννησο Μαχαλά. Η δεύτερη αυτή συνοικία, ονομάστηκε έτσι από τους ελληνόφωνους κατοίκους της και από τις τέσσερις εκκλησίες της, την εκκλησία της Κοιμήσεως της Θεοτόκου, του Αγίου Γεωργίου, του Αγίου Δημητρίου και του Αγίου Νικολάου (Μπάκας, 2003: 51). Η ελληνική κοινότητα αποτελούνταν από βλαχόφωνους, ελληνόφωνους και λίγους σλαβόφωνους, ενώ ήταν και η κοινότητα με τα περισσότερα μέλη στην περιοχή. Οι έριδες στην περιοχή εξαιτίας των εθνικιστικών δράσεων των βαλκανικών χωρών, οδήγησε στην πυρπόληση του ιερού ναού της Κοιμήσεως της Θεοτόκου το 1907, από τους ρουμανίζοντες του χωριού, σε συνεργασία με τους Βουλγάρους κομιτατζήδες (Πέννας, 1989: 31-32). Ωστόσο, γρήγορα ανοικοδομήθηκε εκ νέου, μετά από διενέργεια εράνου (Μπάκας, 2003: 51). Το πρώτο σχίσμα επήλθε ήδη από το έτος 1883, όταν στα Άνω Πορρόια που έως τότε ήταν μία κοινότητα,

βουλγαρόφωνοι κάτοικοι διαιρέθηκαν από την κοινότητα, τους ναούς και τα σχολεία, με την αρωγή των ενεργειών του Σερραίου Λελεγιάννη, οργάνου της Εξαρχίας, του πρώην ελληνοδιδασκάλου Στογιάννη Γκαϊγκάρωφ και του ηγουμένου της μονής Προδρόμου Σερρών Διονύσιο (Μπάκας, 2003: 51). Το 1908, στα Άνω Πορρόια κατοικούσαν 125 οικογένειες Ελλήνων βλαχοφώνων, 40 οικογένειες βουλγαρικές, 100 τουρκικές και 40 ρουμανιζόντων. Στα γειτονικά Κάτω Πορρόια, ελληνόφωνη ήταν μόνο η οικογένεια του Ιωάννη Καγιάννου, ενώ υπήρχαν 200 οικογένειες τουρκικές και 300 βουλγαροφώνων (Μπάκας, 2003: 51).

Ο πληθυσμός της υποδιοίκησης του Δεμίρ Ισάρ

Στην ευρύτερη περιοχή των Σερρών, υπήρχαν περίπου 20.000 ελληνόφωνοι στις αρχές του 20ου αιώνα (Χαλκιόπουλος, 1910: 47· Μαυρίδης, 2018: 29). Οι Σέρρες λειτουργούσαν επίσης, ως κέντρο εξελληνισμού των σλαβόφωνων της γύρω περιοχής, προκαλώντας τη δυσφορία των Βουλγάρων και των Σέρβων εθνικιστών του 19ου αιώνα. Η σταδιακή παρακμή του Μελένικου, ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, οδήγησε πολλούς από τους κατοίκους του, ιδίως εμπόρους, να μετοικήσουν στο Πετρίτσι, στην Άνω Τζουμαγιά, και κυρίως στο Δεμίρ Ισάρ, καθώς και άλλα μέρη, δημιουργώντας ελληνόφωνους πυρήνες σε σλαβόφωνες κωμοπόλεις.

Οι ελληνόφωνοι στο Δεμίρ Ισάρ προέκυψαν από μέτοικους από το γειτονικό Μελένικο, αλλά και από αρκετούς Ηπειρώτες, που ήταν ελληνόφωνοι και βλαχόφωνοι. Δίπλα σε αυτούς τους πληθυσμούς, εξελληνίστηκαν αρκετές οικογένειες σλαβόφωνων από τα γύρω χωριά (Strezov, 1981: 851-852). Πριν την εδραίωση της ελληνοφωνίας στο Δεμίρ Ισάρ από τους μετοίκους στις αρχές του 19ου αι. (Δημητριάδης, 1878: 530), οι χριστιανοί πρέπει να ήταν σλαβόφωνοι, γεγονός που επιβεβαιώνει, εκτός από τον Στρέζοφ και τον Κάντσοφ (1900) και ο Ι. Καλοστύπης (1886). Η ελληνική γλώσσα, άνθισε και σε άλλα μέρη μέσα στο καζά Δεμίρ Ισάρ, με την επιρροή των ανωτέρω περιοχών. Σε αμιγώς βλάχικα χωριά, όπως το χωριό Ράμνα,, το 1912 βρίσκονται πλέον αρκετοί ελληνόφωνοι (Επιτελική Υπηρεσία του Ελληνικού Στρατού, 1919: 9), ενώ στα Άνω Πορόια συναντώνται 15 ελληνόφωνες οικογένειες (Brancoff, 1905: 98). Ο γλωσσικός εξελληνισμός της υπόλοιπης περιοχής συστηματοποιήθηκε μετά την ενσωμάτωση στον ελληνικό κορμό και με τον εποικισμό Ελλήνων προσφύγων ήδη μέχρι το καλοκαίρι 1915 (Επιτελική Υπηρεσία του Ελληνικού Στρατού, 1919: 9-10).

Οι Βλάχοι μετακινήθηκαν από την Ήπειρο στην Μακεδονία σε κύματα κατά τα τέλη του 18ου αι. μέχρι τις αρχές του 19ου (Μαυρίδης, 2018). Οι μέτοικοι στην Μακεδονία, βάσει της κοινωνικής τους θέσης διαχωρίστηκαν σε δυο βασικές κατηγορίες, οι οποίες καθόρισαν και τον τόπο εγκατάστασης των πληθυσμών. Οι αγροκτηνοτρόφοι επέλεγαν την μόνιμη εγκατάσταση ή τη νομαδική ζωή, μετακινούμενοι σε πεδιάδες τους χειμερινούς μήνες και στα ορεινά τους καλοκαιρινούς. Στη Ράμνα, για παράδειγμα, υπάρχει συνεχής παρουσία Βλάχων από το 1873, γεγονός που φανερώνει ότι ήταν εδραίοι, ενώ στα ορεινά χωριά βορειοανατολικά του Δεμίρ Ισάρ, οι αριθμοί των κατοίκων μεταβάλλονται σε κάθε στατιστική, γεγονός που φανερώνει ότι μάλλον μετακινούνταν στα

βοσκοτόπια τους χειμώνα-καλοκαίρι. Αυτή ήταν και η κύρια αιτία αδυναμίας ακριβούς υπολογισμού των Βλάχων ημινομάδων. Η δεύτερη κοινωνική ομάδα ήταν εκείνη των εμπόρων, που επιδίωκαν τη μόνιμη εγκατάσταση σε περιοχές. Αρκετοί εγκαταστάθηκαν στο Δεμίρ Ισάρ, άλλοι στα Άνω Πορόια, άλλοι στην Τζουμαγιά (νοτίως του Δεμίρ Ισάρ). Οι κάτοικοι της Ράμνας (300-500 άτομα), που ήταν ένα απομονωμένο ορεινό χωριό, καθώς δεν υπήρχε βορειότερα κάποιο άλλο, ενώ οι κάτοικοι της κοιλάδας, δεν το επισκέπτονταν συχνά, μιλούσαν βλάχικα, αποκλειστικά οι γυναίκες, ενώ οι άντρες γνώριζαν και βουλγάρικα (Weigand, 1899: 222-223). Στα Άνω Πορόια διαβιούσαν 1000 άτομα, στο Δεμίρ Ισάρ 500, στο Κρούσοβο 60 άτομα, στο Σεγγέλοβο 70, στην Τσέρβιστα 50-90 άτομα και στο Πέτροβο 60 άτομα (Brancoff, 1905: 105-113). Μετά το 1900 εμφανίζονται 20-25 οικογένειες και στο Λιπός, ορεινό χωριό λίγες ώρες ανατολικά των Άνω Ποροΐων (Μαυρίδης, 2018: 34).

Σε ό,τι αφορά τους τουρκόφωνους και σλαβόφωνους πληθυσμούς στο Δεμίρ Ισάρ, είχαν πιο δυναμική παρουσία συγκριτικά με τους Βλάχους. Αυτό διαφαίνεται από τα ελάχιστα βλάχικα τοπωνύμια που άφησαν στις περιοχές διαμονής τους, ενώ τα τουρκικά και τα σλαβικά ήταν περισσότερα τα έτη 1890-1913. Ωστόσο, μολονότι ο πληθυσμός των Βλάχων ήταν μικρότερος, η επιρροή τους ήταν πολύ μεγάλη, καθώς προωθούσαν τον ελληνισμό, όπου εγκαταστάθηκαν (Μαυρίδης, 2018: 35). Στο Δεμίρ Ισάρ την εποχή εκείνη, διαβιούσαν Έλληνες, ελληνόφωνοι Βλάχοι, Τούρκοι, Βούλγαροι και Σλαβόφωνοι. Παρά την παρουσία βουλγαρικού πληθυσμού ωστόσο, δεν υπήρχε βουλγαρικό σχολείο, με παραίνεση των Βλάχων που είχαν εξελληνιστεί και συμπαρέσυραν τους απλοϊκούς Βούλγαρους. Μόνο που η Βαλόβιστα δεν είναι τόσο εξελληνισμένη όσο οι Σέρρες και το Μελένικο, καθώς εκεί είχε διατηρηθεί η βουλγαρική γλώσσα (Strezov, 1891: 852). Οι Βλάχοι έμποροι έδωσαν έναν καθαρά ελληνικό χαρακτήρα, προχωρώντας στον εξελληνισμό των σλαβόφωνων και των Ρομά (Καφταντζής & Τενεκετζής, 1973: 257-264).

Κατά τον 19ο αιώνα ο χριστιανικός πληθυσμός στον καζά του Δεμίρ Ισάρ ήταν πλειοψηφικά σλαβόφωνος (Βακαλόπουλος, 1996: 264-265). Οι σλαβόφωνοι χριστιανοί υπήρξαν η πληθυσμιακή ομάδα της Οθωμανικής Μακεδονίας με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ερευνητές, ιστορικούς και φυσιοδίφες της εποχής. Η βασική αιτία αυτής ερευνητικής διάθεσης για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, ήταν η ομοιότητά του, γλωσσική και πολιτιστική τόσο με τους Βούλγαρους, όσο και με τους Σέρβους. Εξαιτίας της πλειοψηφικής τους παρουσίας στον χώρο της Μακεδονίας, η δύναμη που τους κατηύθυνε θα είχε και τον έλεγχο της Μακεδονίας. Ωστόσο, πολλοί, παρά την αλλογλωσσία τους, είχαν αποκτήσει καθαρή εθνική ελληνική συνείδηση εμμένοντας ταυτόχρονα στην υπαγωγή τους στο Οικουμενικό Πατριαρχείο (Μιχαηλίδης, 2003: 101).

Στο καζά του Δεμίρ Ισάρ υπήρχε ένα πομακικό χωριό, το Πάλμες (Strezov, 1891: 860), το οποίο μαζί με το Άνω Γκορμπάσοβο και Κάτω Γκορμπάσοβο του καζά Δοϊράνης συνέθεταν μια μικρή νησίδα σλαβόφωνων μουσουλμάνων. Σύμφωνα με πηγές, οι Πομάκοι είναι γηγενείς εξισλαμισθέντες πληθυσμοί, που ασπάστηκαν το Ισλάμ τον 14ο αιώνα (Kanchov, 1900: 44-45).

Άλλη μια εθνοτική ομάδα, αυτή των Τσερκέζων, ήρθε στην περιοχή της Βαλκανικής και της Μακεδονίας ειδικότερα, μετά από μετατοπίσεις και μεταναστεύσεις, από τον Καύκασο και κατόπιν διώξεων από τους Ρώσους. Στο καζά του Δεμίρ Ισάρ εγκαταστάθηκαν περίπου 500-1000 Τσερκέζοι. Ένας ακόμη πληθυσμός της περιοχής οι Ρομά, αναφέρονται ήδη στο δεύτερο μισό του 15ου αιώνα στο Δεμίρ Ισάρ, ως πρώτη πηγή εμφάνισής τους, σε σύντομα απογραφικά κατάστιχα (Ζάχος, 2011: 227). Ο αριθμός τους σύμφωνα με αυτήν την πηγή, ήταν 252 οικογένειες στην περιοχή.

Τέλος, εκτός από τις απόπειρες της Ελλάδας, της Σερβίας, της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας να εισέλθουν και να οικειοποιηθούν τον καζά του Δεμίρ Ισάρ και των χωριών που υπάγονταν σε αυτόν, στο όλο Μακεδονικό Ζήτημα, εισήλθε και η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, καθώς και ο Προτεσταντισμός, που επεδίωξαν να εκμεταλλευτούν τις περιστάσεις. Κυρίως προτεστάντες ιεραπόστολοι εμφανίστηκαν στην περιοχή και αποπειράθηκαν να προσεταιριστούν τους κατοίκους των περιοχών Μπάνσκο, της επαρχίας Ραζλουκίου, της Θεσσαλονίκης, της Ρεσάνης, του Περλεπέ, της Έδεσσας των Γιαννιτσών. Μάλιστα, είχε ιδρυθεί μια οργανωμένη προτεσταντική κοινότητα στη Δοϊράνη, με τις ανάλογες προσπάθειες στο Κιλκίς και στη Γευγελή, να στέφονται από αποτυχία (Μπάκας, 2003).

Συμπεράσματα

Η χρονική περίοδος που εξετάστηκε αποτέλεσε μια έντονα τεταμένη περίοδο, μια περίοδο κρίσης για την Μακεδονία και τον Ελληνισμό της ευρύτερης περιοχής, αλλά και της περιοχής του Δεμίρ Ισάρ ειδικότερα. Λίγο πριν τους βαλκανικούς αγώνες που ήρθε και η απελευθέρωση από τους Οθωμανούς της περιοχής υπήρχε ένα μωσαϊκό από διάφορες εθνικότητες στην περιοχή που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και πίστευαν σε διαφορετικές θρησκείες και δόγματα. Όλοι προσπαθούσαν να προσηλυτίσουν τους πληθυσμούς αυτούς και σε γλωσσικό αλλά και σε θρησκευτικό επίπεδο με σκοπό να επικρατήσουν στην περιοχή πληθυσμιακά αλλά και οικονομικά. Μεγάλο ρόλο σε αυτό έπαιξε η εκπαίδευση με την ίδρυση σχολείων αλλά και η εκκλησία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelopoulou, A. (2015). Opseis tis servikis ethnikis drasis stous slavofonous plithysmous tis Makedonias (teli tou 19ou aiona-arches tou 20ou aio-na*). FragmentaHellenoslavica*, 2, 57-92.

Bakas, I. A. (2000). Servikes kiniseis stin anatoliki Makedonia sta teli tou 19ou aiona kai i antimetopisi tous. *Valkanika Symmeikta*, 11, 223-233.

Bakas, I. Th. (2003). *O Ellinismos kai i Mitropolitiki perifereia Melenikou 1850-1912* (No. GRI-2004-195). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Danforth, L. (1995). *I Makedoniki Diamachi*: *O Ethnikismos se enan Yperethniko Kosmo* [The Macedonian Conflict: Ethnic Nationalism in a Transnational World].

Alexandreia

Dimitriadis, S. (1878). *Ypomnimati kai tines simeioseis peri Demir Issariou*. Parnassos

Gkisdavidis, A. (1959). *Selides tou Makedonikou Ellinismou (To Melenikon os fo-todotra pigi politismou (Defteros kai Tritos tomos)- Meleti Laografiki kai Istoriki*. Idiotiki ekdosi

Gounaris, V. (2010). *I Istoriografia kai i chartografia tou makedonikou zitimatos*. Alexandreia.

Iliadou-Tachou, S. (2000). To Makedoniko Zitima kato apo to prisma ton rouma-nikon axioseon tin periodo 1870-1905 me vasi tis proxenikes anafores pou afo-roun tin proxeniki perifereia Monastiriou. *Valkanika Symmeikta,* 11, 235-246.

Karathanasis, Ath. (2013). Geniko istoriko Simeioma. Sto Ch. Koukouli-Chrysanthaki, E. Tsoukala, G. N. Apsilidis & G. Tsarouchas, *Eidiki ekdosi gia ta 100 chronia apo tin apeleftherosi tou Dimou Sintikis* (s. 284-291). Dimos Sintikis.

Karakasidou, A., (2000). *Makedonikes Istories kai Pathi 1870-1990*. Odysseas.

Mavridis, D. (2018). *Demir Isar* (1890-1913)- *Choros kai Plithysmoi.* https://bit.ly/37z2uiW

Papakyriakos, K. (2013). *I Istoria tou nomou Serron- Apo archaiotaton chronon mechri tis apeleftheroseos tou to 1912-1913*. https://bit.ly/2J8FKgd

Tsamis, P. (1975). *Makedonikos Agon.* Etaireia Makedonikon Spoudon

Vouri, S. (1992). *I elliniki ekpaidefsi sto santzaki tou Monastiriou* 1870-1903. I ethniki diastasi. Thessaloniki-IMCHA.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα δικαιώματα των μαθητών

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

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις στα δικαιώματα των μαθητών στην εκπαίδευση. Η εργασία είναι μια βιβλιογραφική επισκόπηση και θα εξετάσουμε θεωρητικά τους παράγοντες και τις συνθήκες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Θα εξετάσουμε επίσης εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, ανάγκες, δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών.

Teachers' job satisfaction and students' rights

Athanasakis Nikolaos, Primary Teacher, Phd in Educational Sciences

Summary

With this task we are attempting to present the term teachers' job satisfaction and the effects on students' rights. This task is a bibliographical overview; we are going to look theoretically into the factors and conditions which affect the educators' work effectiveness. We are also investigating the factors which impact on job satisfaction in a positive or negative way, the way in which the quality of the provided education is affected, as well as the teachers' and, mainly, the students' rights.

Key-Words: job satisfaction, needs, students' and teachers' rights.

Εισαγωγή

Στη διάρκεια του 20ου αιώνα και σήμερα στον 21ο αιώνα της λεγόμενης μετανεωτερικής εποχής και εκπαίδευσης το επάγγελμα και γενικότερα η εργασία θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της ζωής κάθε ανθρώπου, δεδομένου ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να επιβιώσει ούτε υλικά και πνευματικά, αλλά ούτε και κοινωνικά χωρίς επαγγελματική εργασία. Παράλληλα και οι διάφοροι οργανισμοί όπως π.χ. και το σχολείο είναι άμεσα εξαρτώμενο από το παρεχόμενο ποιοτικό έργο που παράγει εντός αυτών το εργατικό δυναμικό. Ωστόσο στην εποχή μας υπογραμμίζεται ότι η ποιότητα του εργατικού δυναμικού δεν είναι συνάρτηση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί και του μορφωτικού τους επιπέδου, αλλά κυρίως εξαρτάται από την

επαγγελματική ικανοποίηση που απολαμβάνουν εντός αυτού, αφού διέρχονται πολλές φορές πέραν του 1/3 του χρόνου του εικοσιτετραώρου. Σε σχέση με το σχολείο ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική, φυσική και συναισθηματική κατάσταση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι θα ταυτίζονται ή όχι με τον επαγγελματικό τους χώρο και θα είναι ανάλογα αποδοτικοί ή όχι στο έργο τους (Langon κ.α, 2015). Παράλληλα υπογραμμίζεται από πολλούς ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμπληρώνεται από την προσωπικότητα του εργαζόμενου και τις ασφαλείς συνθήκες εργασίας. Ωστόσο η επαγγελματική ικανοποίηση και οι συνθήκες εργασίας επηρεάζονται και από το βαθμό στον οποίο διασφαλίζονται τα δικαιώματα και οι ανάγκες του ανθρώπου και στην παρούσα εργασία του εκπαιδευτικού, τα οποία στη συνέχεια επηρεάζουν τα δικαιώματα των μαθητών.

Οι ανάγκες και τα δικαιώματα εκπαιδευτικών και μαθητών

Με τον όρο ανάγκη υποδηλώνεται ένα δυσάρεστο συναίσθημα που εκφράζει έλλειψη και συνοδεύεται από την επιθυμία της εξάλειψης της και ικανοποιείται με την παραγωγή η αποδοχή υπηρεσιών που αποκαλούνται αγαθά υλικά και πνευματικά. Ο Maslow (1943) που προέβη στην ιεράρχηση των αναγκών υποστηρίζει ότι οι δράσεις μας ωθούνται από κίνητρα με σκοπό να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες ανάγκες. Οι ανάγκες για την επιβίωση και στη συνέχεια για την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπου έχουν ιεραρχηθεί σύμφωνα με το Maslow, όπως αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα (wikipedia):

Η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow (1954)



Όσο προχωρούν προς τα πάνω οι ανάγκες γίνονται περισσότερο ψυχολογικές και κοινωνικές. Ως βασική προϋπόθεση της κάθε δράσης θεωρείται η ικανοποίηση βασικών αναγκών. Με τον όρο ανθρώπινα δικαιώματα υποδηλώνονται βασικές ηθικές αρχές που θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και προστατεύονται από το εθνικό και διεθνές δίκαιο. Πρόκειται για αρχές, σύμφωνα με τις οποίες, επιβάλλεται να ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες κάθε υποκειμένου Με τον όρο

ικανοποίηση περιγράφεται η κάλυψη κάποιων αναγκών, επιθυμιών, προσδοκιών και δικαιωμάτων του υποκειμένου. Με την επαγγελματική ικανοποίηση δηλώνεται η κάλυψη των αναγκών, των προσδοκιών και δικαιωμάτων του υποκειμένου από το επάγγελμα του. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τις ανάγκες και τα δικαιώματα του υποκειμένου, προκειμένου να αναδείξουμε σε ποιο βαθμό σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Τα δικαιώματα του ανθρώπου και γενικότερα του παιδιού και των μαθητών έχουν ταξινομηθεί σε τρεις γενεές (Δεληκωνσταντής, 1995):

- Στην «πρώτη γενεά» εντάσσονται τα κλασικά ατομικά και πολιτικά δικαιώματα. Πρόκειται για δικαιώματα αμυντικού τύπου, τα οποία απαιτούν από το κράτος μια στάση αποχής, δηλαδή το κράτος να μην αποτελεί εμπόδιο και τροχοπέδη στην άσκησή τους από τον κάθε άνθρωπο
- Στη «δεύτερη γενεά» εντάσσονται τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα και προκύπτουν λόγω των προβλημάτων που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση τον 19ο αιώνα, όπου το κέντρο βάρους τοποθετείται στην άμεση παρέμβαση της κρατικής εξουσίας και της πολιτείας, για να δημιουργήσει συνθήκες και προϋποθέσεις πραγμάτωσης των δικαιωμάτων.
- Τα δικαιώματα «τρίτης γενεάς» αποκαλούνται και «συλλογικά δικαιώματα» ή «δικαιώματα αλληλεγγύης». Τα δικαιώματα τρίτης γενεάς στηρίχτηκαν στο κατοχυρωμένο από τα δύο διεθνή «σύμφωνα» του ΟΗΕ το 1966 (άρθρο 10 που αναφέρεται στο δικαίωμα για αυτοδιάθεση).

Τα δικαιώματα του παιδιού και κατ' επέκταση των μαθητών απαιτούν σταδιακά ένα περιβάλλον δημοκρατικής κουλτούρας, όπου παρατηρείται αναπροσανατολισμός από το παιδί προς το υποκείμενο (Πανταζής, 2009). Σύμφωνα με τα δικαιώματα των τριών γενεών σταδιακά απαιτείται προστασία από την εξουσία, ζωή και συμμετοχή στην εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες και παρέμβαση των παιδιών και μαθητών, ως υποκείμενα, στις αποφάσεις για αυτοδιάθεση και παρέμβαση στην κληρονομιά της ανθρωπότητας, προκειμένου να περάσουν από μία συμμετοχή χειραγωγημένη, διακοσμητική σε λήψη σοβαρών αποφάσεων με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών και των μαθητών (Πανταζής, 2009).

Προσδιορισμός του όρου επαγγελματική ικανοποίηση

Ο ορισμός που αποδίδεται συχνότερα στον όρο επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται από τον Locke (1976) ως μια θετική και ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από τις θετικές εργασιακές εμπειρίες του και από τη θετική αποτίμηση αυτής. Συσχετίζει ο Locke την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το αξιακό σύστημα του υποκειμένου και υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική στάση προς την εργασία του, η οποία προφανώς του παρέχει πλήρωση ή του επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του. Η επαγγελματική δυσαρέσκεια αντίθετα ανάγεται στην ματαίωση του εργασιακού αξιακού συστήματος του υποκειμένου (Δήμου, 2011).

Ο Maslow (1970) θεωρείται ο κύριος εκφραστής της θεωρίας των κινήτρων που αναφέρεται διεξοδικά στην ιεράρχηση των αναγκών, έχει δε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τρόπο που να ικανοποιεί αποτελεσματικά τις ανάγκες του περνώντας από το πρώτο επίπεδο και συνεχίζοντας μέχρι να φτάσει στο τελευταίο επίπεδο της πλήρωσης. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, δυσαρέσκεια ή εξουθένωση διακρίνονται σε εξωγενείς και ενδογενείς σε σχέση με την εργασία. Στους ενδογενείς εντάσσονται κυρίως τα κίνητρα όπως π.χ. κίνητρα για επιτυχία στο έργο, αναγνώριση του έργου, απόλαυση από την ίδια την εργασία, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης και βελτίωσης της θέσης του. Οι εξωγενείς παράγοντες αποτελούν πιθανές πήγες δυσαρέσκειας και είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού, η εποπτεία και ο τρόπος διοίκησης, καθώς και οι συνθήκες εργασίας (Δήμου, 2011). Υποστηρίζεται επίσης, ότι την επαγγελματική ικανοποίηση μπορούν να την επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες (Ματσαγγούρας κ.α., 2003). Άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση των τριών ειδών αναγκών δηλαδή των αναγκών, της ύπαρξης, της ασφάλειας, των φυσιολογικών αναγκών και των αναγκών σχέσης με το κοινωνικό περιβάλλον, όπως π.χ. οι κοινωνικές ανάγκες επικοινωνίας και αλληλεγγύης κατά τον Maslow (1954) και των αναγκών ανάπτυξης ανέλιξης και πλήρωσης (Κάντας, 1998). Μια περιγραφή του όρου επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί κανείς να τη συγκροτήσει αναζητώντας κοινά σημεία μεταξύ των πολλών ορισμών που υπάρχουν και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Μεταξύ επομένως, των πολλών ορισμών για την επαγγελματική ικανοποίηση ο πιο κοινός μπορεί να αποδοθεί με το βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των υποκειμένων από την εργασία τους, καθώς επίσης και με εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική τους συμπεριφορά, περιλαμβάνει δε αυτός ο ορισμός πολλά επιμέρους στοιχεία (Μπρούζος, 2004), που θα παραθέσουμε στη συνέχεια.

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πέραν των συνθηκών εργασίας τους είναι και συνάρτηση: των κινήτρων, των προσδοκιών και των δυνατοτήτων που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν κίνητρα, να διαμορφώσουν προσδοκίες που θα είναι κάποια στιγμή πραγματοποιήσιμες. Η επαγγελματική ικανοποίηση ή μη προκύπτει πρωταρχικά από το έργο του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο που το πραγματοποιεί. Το έργο του εκπαιδευτικού αφορά, καταρχήν στη σχέση του με τους μαθητές, στη σχέση του με τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τους γονείς, καθώς επίσης και στη σχέση του και την αντίληψη που έχει για το διδακτικό του έργο και γενικότερα την ασφάλεια που του προσφέρουν οι συνθήκες εργασίας.

Εύλογα, λοιπόν τίθεται το ερώτημα ποιό είναι το έργο του εκπαιδευτικού και ποιοι παράγοντες το επηρεάζουν; Το έργο του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αίσθηση που έχει, όταν πρέπει να βρίσκεται διαρκώς σε εγρήγορση έχοντας απέναντί του μαθητές

που χρειάζονται συνεχώς διαχείριση. Αυτή η διαχείριση του προσφέρει την ευκαιρία και τον αναγκάζει ταυτόχρονα να λαμβάνει γρήγορα αποφάσεις, να καθοδηγεί ως ένα βαθμό χωρίς να βλάπτει άλλους ανθρώπους, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα και την ανάλογη κοινωνική καταξίωση. Ιδιαίτερα αφορά την αποδοχή και την αναγνώριση του έργου του από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, καθώς και σε ποιο βαθμό λαμβάνει τα αντίστοιχα κίνητρα από το περιβάλλον, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα προσδοκίες βελτίωσης της θέσης του, ανέλιξης επαγγελματικής και οικονομικής. Στο έργο του συμβάλλουν οι δυνατότητες πραγμάτωσης κινήτρων και προσδοκιών συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας, όπως π.χ. να έχει σταθερή εργασία, ανεξαρτησία στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο με δυνατότητα για ευελιξία και ποικιλία δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο η σχέση του με τους μαθητές, η επίδοσή τους και η αναγνώριση από αυτούς του έργου του. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η οικονομική προσφορά του επαγγέλματος, έτσι ώστε να έχει και άνεση κινήσεων, να μη χρειάζεται να κάνει και άλλη εργασία. Όπως υπογραμμίζεται παραπάνω ο πυρήνας της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζεται με τα κίνητρα τόσο τα εξωτερικά, αλλά κυρίως τα εσωτερικά. Αφετηρία η προσδοκία δηλαδή η κινητοποίηση που ορίζεται ως η διαδικασία σύμφωνα με την οποία μια δραστηριότητα κατευθύνεται αποκλειστικά σε ένα στόχο, όπου αυτή η διαδικασία υποστηρίζεται με δράσεις μέχρι την επίτευξη του στόχου (Schunk u.a., 2010). Αυτή η δραστηριότητα και οι δράσεις αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα του κάθε υποκειμένου.

Επαγγελματική ικανοποίηση και χώρος εργασίας

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με το χώρο εργασίας (Γραμματικού, 2010) όπως π.χ.:

- Με το εσωτερικό του κτιρίου. Η κατάστασή του κτιρίου και η λειτουργικότητα των χώρων αποτελεί το υπόβαθρο μιας αποτελεσματικής αλλά και άνετης εργασίας. Η άνετη αίθουσα διδασκαλίας, η ύπαρξη εργαστηρίων για διεξαγωγή των μαθημάτων με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και την άμεση πρόσβαση σε αυτή, όπως επίσης και η ύπαρξη τεχνικού βοηθητικού προσωπικού για τη διεξαγωγή πειραμάτων κλπ.

- Με την εξωτερική κατάσταση του κτιρίου: Αυτή αποτελεί τη βάση για τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών, την ύπαρξη άνετου αύλειου χώρου κίνησης των μαθητών και οργάνωσης δραστηριοτήτων, όπως και η ύπαρξη πρασίνου, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να τον περιποιούνται και οι μαθητές.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Είναι σημαντικό η επικοινωνία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών να στηρίζεται στην ενθάρρυνση, την ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων και στην δημιουργία ενός εποικοδομητικού κλίματος εμπιστοσύνης, δείχνοντας ο Διευθυντής με το στυλ ηγεσίας του αληθινό και γενναιόδωρο

ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί κυρίως από δύο πλευρές από την διδακτική και την οικονομική, καθώς επίσης και από παράγοντες που επηρεάζεται. Η έρευνα της Γραμματικού (2010) έδειξε δέκα παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπως π.χ.: οι σχέσεις με μαθητές, γονείς και την κοινωνία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η διδακτική οργάνωση και η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, ο αύλειος χώρος, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, η γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, εσωτερικοί χώροι, καθώς και οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας. Αυτοί οι παράγοντες αναδεικνύουν έμμεσα τρεις γενεές δικαιωμάτων του ανθρώπου όπου:

- σε επίπεδο πρώτης γενεάς ενώ αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, δείχνουν δυσαρεστημένοι από βιώματά τους στο σχολικό περιβάλλον όπως η αξιολόγηση πράγμα το οποίο δείχνει ότι δεν αισθάνονται προστατευμένοι από παρεμβάσεις της εξουσίας,
- σε επίπεδο δεύτερης γενεάς δεν δείχνουν ικανοποιημένοι από δυνατότητες και ευκαιρίες επιμόρφωσης και ανέλιξης
- σε επίπεδο τρίτης γενεάς δικαιωμάτων, όπως ανάπτυξη πρωτοβουλιών και διασύνδεση με άλλους κοινωνικούς φορείς. Επίσης σε επίπεδο αναγκών δείχνουν δυσαρεστημένοι από την ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων, από τις ανεπαρκείς υποδομές των σχολικών κτιρίων και δεν προσφέρει επαρκείς δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης κλπ. Διαφαίνεται από την έρευνα ότι δεν προσφέρονται επαρκείς συνθήκες υγιεινής, ασφάλειας, οικονομικής και διδακτικής υποστήριξης.

Η διαμόρφωση συνθηκών για διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι μία από τις βασικές προτεραιότητες της εκάστοτε πολιτείας και ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος μοχλός, ως πρωταγωνιστής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική παράμετρος είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο ερευνητικών εργασιών, ιδιαίτερα των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο μέγεθος που δεν είναι εύκολα μετρήσιμο (Ματσαγγούρας κ.α. 2003). Η έρευνα του Ματσαγγούρα (2009) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι στη διαμόρφωσή τους συμβάλλουν κατά σειρά, ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους, από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος, από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας. Επίσης, δηλώνουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης κατά σειρά με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη νοημοσύνη, τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους, καθώς επίσης τη δημιουργικότητα και την επαγγελματική τους ικανότητα. Δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις οικονομικές απολαβές. Δεν αποτυπώνεται στην

έρευνα η ικανοποίηση τους από τις σχέσεις τους με το χώρο του σχολείου, τις σχέσεις με μαθητές και γονείς. Είναι γνωστό ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και γενικότερα η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον σχετίζεται με την επίδοση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διδακτική πράξη, πράγμα που επηρεάζει τους μαθητές και τα δικαιώματά τους. Η ψυχολογική κατάστασή τους επηρεάζει άμεσα τους μαθητές με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν αποδίδουν στο έργο τους και πολλές φορές εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους, ως δυσαρεστημένοι, αναφέρουν ως κύριους παράγοντες τις οικονομικές απολαβές και τις συνθήκες εργασίας. Στην κατεύθυνση αυτή η έρευνα του Μπρούζου (2002) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποιημένοι από πολλές πτυχές του έργου τους, ελάχιστα ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, ενώ η ικανοποίηση από συναδέλφους γονείς και προϊσταμένους δεν ήταν αρκετή για να εμποδίσει την έκφραση δυσαρέσκειας από άλλους παράγοντες.

Αντίθετα η έρευνα της Τρανού (2017) έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι διευθυντές των σχολείων του νομού Κορινθίας υιοθετούν ένα συμμετοχικό, μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης, δεν το θεωρούν αυταρχικό, συνεργάζονται εποικοδομητικά και είναι ικανοποιημένοι, από το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης, γεγονός που έχει θετική επίδραση στην εργασιακή τους ικανοποίηση, και επομένως και στο επίπεδο απόδοσης στο διδακτικό τους έργο.

Μια δεύτερη έρευνα του Μπρούζου (2004) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι από εξωγενείς παράγοντες, όπως από το κοινωνικό κύρος που είχε το επάγγελμά τους, από τις οικονομικές απολαβές, και κυρίως από τις περιορισμένες δυνατότητες ανέλιξης τους. Επίσης δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τα συνδικαλιστικά τους όργανα. Δηλώνουν ωστόσο ικανοποιημένοι από ενδογενείς παράγοντες, όπως από τη διεύθυνση του σχολείου, τους συναδέλφους, το εργασιακό περιβάλλον, την αποτελεσματικότητά τους στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους μαθητές.

Επίσης η έρευνα της Saiti (2007) ανέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετίζονται με παράγοντες, όπως με το ρόλο του Διευθυντή, τις δυνατότητες προαγωγής, την αναγνώριση ή μη των προσπαθειών τους και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Γενικότερα η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε δεσμεύσεις συναισθηματικές, οργανωσιακές και σε υψηλότερες επιδόσεις, ενώ η μη ικανοποίηση τους, τους οδηγεί σε συχνές απουσίες, σε απροθυμία να παραμείνουν στο χώρο εργασίας πέραν των αποκλειστικών υποχρεώσεων, ενώ η συναισθηματική ικανοποίηση τους δεσμεύει (Ηλιάδου, 2020).

Επίσης σε άλλη έρευνα (Μυλωνά, 2018) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, τις συνθήκες εργασίας και τον Προϊστάμενο, όμως είναι δυσαρεστημένοι από τις οικονομικές απολαβές και τις δυνατότητες προαγωγής. Στην έρευνα αυτή αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις οικονομικές απολαβές και προαγωγές. Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά δυσαρεστημένοι με το μισθό και τα κίνητρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Θεωρούν το επάγγελμά τους δημιουργικό και ευχάριστο, έχουν καλές σχέσεις με συναδέλφους, εισπράττουν σεβασμό από τους μαθητές και καλή συνεργασία με το Διευθυντή. Εμφανίζονται δυσαρεστημένοι από οικονομικές απολαβές και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Ιορδανίδου, 2018). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι επίσης συνάρτηση παραγόντων, όπως ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με μαθητές, κοινωνικών σχέσεων με το συναδελφικό περιβάλλον, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, εισαγωγή καινοτομιών, ευκαιρίες για ατομική εξέλιξη, καθώς και αυτονομία και ανεξαρτησία (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Συμπεράσματα

Συγκρίνοντας τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης με τις τρεις γενεές δικαιωμάτων και με βάση τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνονται τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι σχετικά με τα δικαιώματα πρώτης γενεάς, δηλαδή προστατεύονται από παρεμβάσεις εξουσίας, λιγότερο ικανοποιημένοι σχετικά με τα δικαιώματα δεύτερης γενεάς δηλαδή δεν έχουν την απαραίτητη βοήθεια και στήριξη από την πολιτεία στην επιτέλεση του έργου τους και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι σχετικά με τα δικαιώματα τρίτης γενεάς αναφορικά με ικανοποίηση προσδοκιών, ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τους ίδιους και το έργο τους. Ολοκληρώνοντας οφείλουμε να επισημάνουμε ότι απαιτείται μια έρευνα που θα συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με τις τρεις γενεές δικαιωμάτων των μαθητών δηλαδή: Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται στα δικαιώματα πρώτης γενεάς, προστασίας δηλαδή των μαθητών από τη δική τους εξουσία, δεύτερης γενεάς, βοήθειας και στήριξης στη βάση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών π.χ. διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές. Ιδιαίτερα πρέπει να ερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες που προσφέρουν σε επίπεδο πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές να αποφασίζουν σε θέματα και προβλήματα που τους αφορούν. Σε κάθε περίπτωση η επιτυχία στην εκπαίδευση εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς (Felten, 2010), όπως υποστηρίζεται:

- να γνωρίζουν τί ακριβώς θέλουν και μπορούν οι μαθητές,
- να μην φοβούνται την ανάληψη πρωτοβουλιών και να επικεντρώνονται στο ουσιαστικό,
- να προσπαθούν να κατανοήσουν τους μαθητές και τα προβλήματά τους και κατά περίπτωση να διαφοροποιούν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.

Βιβλιογραφία

Brouzos, A. (2002). I epangelmatiki ikanopoiisi Ellinon daskalon. Sto: Kapsalis G. & Katsikis A., Scholiki Gnosi kai Didaskalia stin Protovathmia Ekpaidefsi, Panepistimio Ioanninon.

Brouzos, A. (2004). Ikanopoiisi ton Daskalon apo to Epangelma tous. Sto: Chatzidimou D., Taratori, E., Kougiourouki, M., & Stravakou, P., Praktika 4ou Panelliniou Synedriou tis Paidagogikis Etairias Ellados.: Afoi Kyriakidi, Thessaloniki.

Delikostantis K. (1995). Ta dikaiomata tou anthropou, ekd. Kyriakidi, Thessaloniki.

Dimitropoulos, Ef. (1998). Oi ekpaideftikoi kai to epangelma tous: Symvoli stin anaptyxi mias epangelmatikis psychologias tou Ellina ekpaideftikou,ekd. Grigori, Athina.

Dimou I. (2011). Epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis. O rolos tou diefthynti tis scholikis monadas, metaptychiaki ergasia Charokopeiou Panepistimiou.

Felten, M. (2010). Auf die Lehrer kommt es an! Gutersloher Verlagshaus, München.

Grammatikou, K. (2010). Epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis os pros tis synthikes ergasias. Diplomatiki ergasia, Charokopeio panepistimio, Tmima Oikiakis Oikonomias kai Oikologias.Metaptychiako Programma Spoudon Ekpaidefsi kai Politismos, Athina.

Locke, E.A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 1, 1297-1343, Chicago: Rand Mc Nally.

Maslow, A. (1954). Motivation and Personality, New York, Harper.

Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. Management in Education, 21(2), 28-32.

Schunk D.H. k.a. (2010). Ta kinitra stin ekpaidefsi, Gutenberg, 2010, epim. N. Makris-D. Pnevmatikos.

Iliadou V. (2020). I ergasiaki ikanopoiisi kai i organosiaki desmefsi ton ekpaideftikon ton dimotikon scholeion. Diplomatiki ergasia oikonomikon kai koinonikon epistimon Panepistimiou Makedonias.

Iordanidou A. (2018). I ergasiaki ikanopoiisi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis kata ti diarkeia tis oikonomikis krisis. Programma Metaptychiakon

Spoudon Organosi kai Dioikisi ekpaidefsis-Ekpaideftiki Igesia. Paidagogiki Scholi, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimiou Makedonias.

Kantas A. (1998). Organotiki – Viomichaniki psychologia, Ellinika Grammata, Athina.

Matsangouras Il. & Makri-Botsari E. (2003). Epangelmatiki ikanopoiisi kai aftoektimisi ton ekpaideftikon: ennoiologiki oriothetisi, spoudaiotita kai paragontes provlepsis, schoolar.google.gr.

Mylonas G. (2018). Ergasiaki ikanopoiisi monimon kai anapliroton ekpaideftikon stin Protovathmia Ekpaidefsi, Organosi kai dioikisi Athlitikon Organismon Panepistimiou Peloponnisou.

Pasiardis, P. (2014). Ekpaideftiki igesia. Athina: Metaichmio.

Tranou S. (2017). Apopseis ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia tin epangelmatiki ikanopoiisi tous apo ton tropo dioikisis tou diefthynti. I periptosi ton scholeion tou nomou Korinthias, Panepistimio Peloponnisou, http://amitos.library.uop.gr.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. A Journal of comporative education, 36 (2), 229-247.

Ιστορική επισκόπηση της έννοιας της «ποιότητας στην εκπαίδευση», σε εξωτερικό και Ελλάδα

Χρυσούλα Λ. Λουκά, Μ.Α.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια ιστορική επισκόπηση της έννοιας της «ποιότητας» στην Εκπαίδευση σε εξωτερικό και Ελλάδα. Η πραγματοποίησή της θα γίνει βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας, δηλαδή, συλλέγοντας και αναλύοντας πληροφορίες από βιβλία και επιστημονικά άρθρα προκειμένου να αποδοθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της εννοιολογικής αποσαφήνισης σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Στη σύγχρονη εποχή της γρήγορης εκτύλιξης των γεγονότων, των συνεχών ανακατατάξεων και των ραγδαίων εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο καθίσταται όσο ποτέ άλλοτε επιτακτική η ανάγκη για παροχή ποιοτικής δημόσιας εκπαίδευσης για την εύρυθμη λειτουργία των κοινωνιών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει συνοπτικά το τοπίο των διεθνών τάσεων στην εκπαίδευση μέσα στο οποίο λειτουργεί και αλληλεπιδρά και η χώρα μας, ως μέλος της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινότητας προκειμένου να κατανοήσουμε στο ιστορικό γίγνεσθαι την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης που αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο στο σύγχρονο διάλογο που την συνδέει με την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Abstract

The paper on hand strives for a historical overview of “quality” in Education both in Greece and abroad. Towards this goal, we will be making use of bibliographical research by collecting and analyzing relative information derived from scientific books and research papers, so as to set the theoretical fundamentals of this term according to both Greek and international bibliography. In the modern rapidly-changing and tumultuous era known for constant groundbreaking developments globally, quality public education has become an even greater necessity for societies to function well. This paper attempts a brief presentation of the global tendencies in public education that directly concern Greece, as a member of both the European and international community, with a view to consolidating “quality in Education” as a notion over time. The latter also constitutes a timeless question in modern debates and is often linked to the evaluation and self-evaluation of school units.

Key-Words: quality in education, evaluation.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνονται

αξίες. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω (εκ + παιδεύω) που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διδάσκω. Η εκπαίδευση με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό (Π. Ξωχέλλης, 1986,1997), αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει και οφείλει να την έχει εξολοκλήρου η Πολιτεία. Επιπρόσθετα η Πολιτεία έχει την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν τη σχολική ολότητα. Όλες οι τυπικές οργανώσεις, άρα και οι σχολικές μονάδες υπάρχουν για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους και το καθήκον της διοίκησης είναι να σχεδιάσει στρατηγικές για την αποτελεσματική τους επίτευξη (Σαΐτης 2005).

1.1 Η έννοια της Ποιότητας

Ορισμός της έννοιας: Στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης Γ. 2002) ως ποιότητα ερμηνεύεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών πράγματος, ό,τι το χαρακτηρίζει και το διαφοροποιεί από τα όμοιά του, το σύνολο των θετικών ιδιοτήτων του. Στη σημερινή εποχή επικρατεί σύγχυση σχετικά με τον όρο ποιότητα διότι χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες, τις οποίες και παραθέτουμε.

Κατά τον Πλάτωνα: Η ποιότητα ήταν συνδεδεμένη με την αρετή, την ηθική, πνευματική και φυσική υπεροχή του ανθρώπου.

Κατά τον Crosby: «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη».

Κατά τον Juran: «Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση» (Βασταρδή 2005).

Κατά τον Gilmore: «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση προς τις προδιαγραφές».

Κατά τον Taguchi:«Ποιότητα είναι η απώλεια που προξενεί στην κοινωνία ένα προϊόν ή υπηρεσία από τη στιγμή της αποστολής του».

Κατά τον J.Oakland: «Η ποιότητα βρίσκεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων».

Κατά τους Abbot και Feigenbaum: « Η ποιότητα ορίζεται ως αξία» (value-basedcriteria). Η αξία αυτή καθορίζεται από την ποιότητα του παρεχόμενου προϊόντος ή της υπηρεσίας και της τιμής που προσφέρεται, τα οποία αποτελούν κριτήριο αποδοχής ή απόρριψης για τον πελάτη (Βασταρδή 2005).

Κατά τον Deming:« Η ποιότητα είναι ένας ατελείωτος κύκλος συνεχούς βελτίωσης». Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, πριν εφαρμοστεί μια διαδικασία, σχεδιάζεται, εκτελείται,

μελετούνται τα αποτελέσματα και γίνονται ανάλογες ενέργειες προς έναν νέο κύκλο βελτίωσης.

Σύμφωνα με τον ορισμό που περιέχεται στο πρότυπο ISO 9000, ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που αναφέρεται στην ικανότητά του να ικανοποιεί τόσο τις δεδομένες όσο και τις αναμενόμενες ανάγκες (Φάμελη 2005).

1.2. Ιστορική Αναδρομή στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Με τη βιομηχανική επανάσταση ξεκινά και η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας των προϊόντων, τα οποία μέχρι τότε (17os αιώνας) ακολουθούσαν τον παραδοσιακό τρόπο παραγωγής και προώθησής τους στην αγορά.

Η μαζική παραγωγή αφήρεσε τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας από τους τεχνίτες που μέχρι τότε εργάζονταν σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο και πρότυπα για τη διασφάλιση της ποιότητας και της φήμης των προϊόντων τους. Αναζήτησε νέους τρόπους ελέγχου ποιότητας των προϊόντων που προωθούνταν στην αγορά και μόνον εκείνα που πληρούσαν τις προδιαγραφές των κατασκευαστών τους (Σαΐτης Χ. 1997).

Η φιλοσοφία και οι ιδέες για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ περί τα τέλη της δεκαετίας του ΄20 από τους Williams Edwards Demingκαι Walter Shewhart. Ο Deming, ο οποίος θεωρείται και ο πατέρας της ΔΟΠ (Μ. Ζαβλανός 2006, Δερβιτσιώτης 1993) κατάλαβε ότι η αυταρχική μέθοδος διοίκησης του Taylor υποβάθμιζε τον ανθρώπινο νου και το ενδιαφέρον των υπαλλήλων. Από τότε άρχισε να σκέπτεται μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία αποτέλεσε επανάσταση στην Οργάνωση Διοίκηση των Οργανισμών και των Επιχειρήσεων. Έκτοτε, πλήθος επιστημόνων συνέβαλαν στην ανάπτυξη αυτής της φιλοσοφίας, όπως οι W. Shewhart, J. Juran, P.Crosbyκ.α. Ο Shewhart (ειδικός στη στατιστική), ήταν υπεύθυνος της ερευνητικής ομάδας, που προσπαθούσε να βελτιώσει την αξιοπιστία των τηλεφώνων. Την εργασία του τη συζήτησε με τον Deming και οι ανακαλύψεις του αποτέλεσαν τη βάση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ του Deming.

Ο Deming πίστευε ότι αν οι εργάτες εκπαιδευτούν κατάλληλα και διαχειριστούν οι ίδιοι τις διαδικασίες της δικής τους εργασίας, η ποιότητα των προϊόντων τους θα βελτιωθεί. Οι ιδέες του όμως δεν εκτιμήθηκαν από τους Αμερικανούς μάνατζερς, γιατί κατά τις δεκαετίες ΄50 και ΄60 οι επιχειρήσεις έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην ποσότητα των προϊόντων παρά στην ποιότητα.

Οι Ιάπωνες όμως, που είχαν προβλήματα μετά τον πόλεμο, τα προϊόντα τους ήταν κακής ποιότητας και δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα προϊόντα Αμερικής και Ευρώπης, κάλεσαν το 1949 τον Deming ο οποίος ξεκίνησε αμέσως τις διαλέξεις του πάνω στο στατιστικό έλεγχο και την επεξεργασία των προϊόντων. Η φιλοσοφία του Demingέγινε αποδεκτή από τους Ιάπωνες βιομηχάνους και τα στελέχη των

επιχειρήσεών τους και το όνομά του δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι έγινε συνώνυμο με το ιαπωνικό θαύμα. Προς τιμήν του, οι Ιάπωνες υιοθέτησαν ένα βραβείο ποιότητας το« βραβείο Deming», το οποίο απονέμουν κάθε χρόνο στη εταιρεία η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δραστηριότητα στον τομέα βελτίωσης των προϊόντων της.

Όταν στη δεκαετία του ΄70 τα Ιαπωνικά προϊόντα κατέκλυσαν την αγορά, οι Αμερικάνικες επιχειρήσεις το 1980 κάλεσαν αμέσως τον Deming και υιοθέτησαν τη φιλοσοφία του. Στη δεκαετία αυτή πολλοί οργανισμοί και επιχειρήσεις της Δύσης άρχισαν να μελετούν τη φιλοσοφία του και να την υιοθετούν στην παραγωγική διαδικασία της επιχείρησής τους (Μ. Ζαβλανός 2006, Δερβιτσιώτης 1993).

Σήμερα η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) κατέχει ιδιαίτερη θέση στον τομέα της διοίκησης γενικότερα και μάλιστα η τελευταία εικοσαετία έχει χαρακτηρισθεί ως ιστορική περίοδος στη διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών, επειδή ακριβώς εστιάζει στην αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν κοινωνικο-οργανωτικές δυσλειτουργίες (Μιχαλόπουλος Ν., 2003).

2. Επισκόπηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ του Deming ότι όσο περισσότερο οικοδομεί κάποιος πάνω στην ποιότητα, τόσο λιγότερο κοστίζει αυτή (Walton, 1986) επιδιώκεται όχι μόνο στις επιχειρήσεις και την οικονομία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση, διότι είναι άμεσα συνυφασμένη με την οικονομία και ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, καθώς η μόρφωση θεωρείται επένδυση.

Ήδη από τη δεκαετία του ’70 είχε ξεκινήσει η συζήτηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, U.N.E.S.C.O) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. Η.Π.Α., Μ. Βρετανία, Γαλλία). Η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη στις εξελίξεις.

Στην αρχή της δεκαετίας του ’90 τα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης στην εκπαίδευση εντάσσονται στις προτεραιότητες της Ε.Ε. «Η εξέλιξη αυτή συμπίπτει ή/ και συνδέεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για τον ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και η ενίσχυση των νέο-φιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού/ στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας) διεκδικούν αυξημένο ρόλο και παρεμβατικότητα στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Από την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και*

καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (EuropeanCouncil, 2000). Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη μιας

συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσσάκης&Πασιάς, 2006). Παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αξιολόγησή της να υπερβαίνουν πλέον τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα[COM (1999) 709C5-0053/2000, 2000/0022 (COD).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (EuropeanCommission, 2000) υποβάλλει έκθεση η οποία παρουσιάζει δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες ή άξονες: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές.

Ακολούθως, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (2001) εγκρίνεται η έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας της Ε.Ε. για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αποτελούν τον βασικό πυρήνα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη- μέλη.

Το ενδιαφέρον και η μέριμνα για την ποιότητα αποτελούν κύριο στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι προθέσεις των Βρυξελλών έχουν εκφραστεί ρητά στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της κατάρτισης. Σύμφωνα με το «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020», που βασίζεται στο αντίστοιχο προγενέστερο πρόγραμμα εργασίας του 2010 και συμπεριλαμβάνεται στη συνθήκη της Λισσαβόνας η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της είναι ένας από τους στρατηγικούς στόχους προκειμένου «όλοι οι πολίτες να μπορούν να αποκτήσουν βασικές ικανότητες και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα» (“Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020”, 2009).

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης καθορίζονται δείκτες μέτρησης για κάθε στρατηγικό και επιμέρους στόχο με σκοπό τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και τη σύγκριση μεταξύ τους ως προς τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί, το σχολιασμό και την ανάδειξη ορθών πρακτικών (EuropeanCommission, 2001).

3. Ιστορική ανασκόπηση της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους –μέλους, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Κατά

συνέπεια η Ελλάδα, όπως και τα άλλα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει θέσει ως πολιτική προτεραιότητα και στρατηγικό στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Τα κράτη, λειτουργώντας ως κόμβοι υπερεθνικών δικτύων δεν διαφοροποιούνται μόνο ως προς την ισχύ που διαθέτουν να επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσης και την τελική μορφή της εκπαιδευτικής ατζέντας που προβάλλει το δίκτυο. Αξιοσημείωτες αποκλίσεις παρατηρούνται, επίσης, αναφορικά με την επίτευξη των κοινών στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο του δικτύου. Ορισμένα κράτη αδυνατούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις διεθνείς προκλήσεις και να εκμεταλλευτούν στο έπακρο ευκαιρίες που διανοίγονται στο πλαίσιο δικτυακών πεδίων εκπαίδευσης (Ζμας, Α., 2007).

Η διοίκηση των ελληνικών δημοσίων σχολείων στηρίζεται στις αρχές του Taylor δίνοντας έμφαση στην ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης χωρίς να εξετάζεται η ποιότητα της γνώσης, της κατάρτισης και εκπαίδευσης (Χαμπούρη- Ιωαννίδου, 2003).

Από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας διαπιστώνεται ότι απουσιάζει από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας καθαυτήν στην εκπαίδευση. Όταν και όπου συναντάται ο όρος, συνήθως συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι ως *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσηςνοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα* νομοθεσία»(άρθρο 8, παρ.1). Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 ορίζει ότι *«σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών τηςεκπαιδευτικής διαδικασίας»* (άρθρο 4,παρ. 1). Ακολούθως ο Νόμος 4823/2021 ορίζει ότι *«σκοπός του Β΄Μέρους είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιαςεκπαίδευσης μέσω της ουσιαστικής αναδιάταξης της θεσμικής κατασκευής των δομών της εκπαίδευσης και της πρόβλεψης αξιοκρατικών διαδικασιών για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης»* (άρθρο 2, παρ.1).

Αν και συνδέονται οι δύο έννοιες, ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν υπάρχει σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωσή της μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα αυτής της ασάφειας και της σύγχυσης είναι να ταυτίζεται η ποιότητα με την αξιολόγηση ή να εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα αυτής.

Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο αλλεπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, χωρίς συνήθως μακρόπνοο σχεδιασμό και μακροπρόθεσμους στόχους. Για αυτό χρειάζεται, λοιπόν, να διαμορφωθεί μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική που θα είναι απόρροια της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των κοινωνικών εταίρων που επηρεάζονται από τις αλλαγές (κυβερνώντες, γονείς, μαθητές, φορείς επαγγελματικών οργανώσεων) και θα στηρίζεται στον ορθολογισμό, την ποιότητα, και κυρίως στην αποδοχή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαΐτης, 2019).

Βιβλιογραφία

Crosby, P.B. (1995). *QualityisStillFree: MakingQualityCertaininUncertain Times,* Mc Graw-Hill.

Deming, W.E., (1993). *The New Economics.* Cambridge: MIT PRESS.

Deming, W.E., (2002). *Out of the Crisis.* Cambridge Massachusetts: The MIT Press.

Dervitsiotis, K. (1993). *Dioikisi Olikis Poiotitas*, Panepistimio Peiraia.

European Commission, (2001). *Concrete future Objectives of Education and Training Systems.* COM (2001) 59 final 31-1-2001, Brussels.

Fameli, A. (2005). *To Montelo tou EFQM kai i Efarmogi tis Dioikisis Olikis Poiotitas stis Ypiresies Ygeias,* Panepistimio Peiraia.

Feigenbaum, A.V. (1983). *Total Quality Control Engineering and Management.* New York: Mc Graw-Hill.

Gilmore, A. (2003). *Services Marketing and Management.*Sage Publications Ltd.

Juran, J.M. (1981). *Management of Quality.*4thed, Juran Institute Wilton, CT.

Oakland, John S. (1989). *"Total Quality Management".* Heinemann, Oxford.

Walton, M.,(1986). *The Deming Management Method.* NewYork: PerigreeBooks, Putnamm}

Michalopoulos, N. (2003). *Apo ti Dimosia Grafeiokratia sto Dimosio Management,*Ekdoseis Papazisi, Athina.

Roussakis, G. & Pasias, G. (2006). *Axiologisi Poiotitas stin Ekpaidefsi. I Prosengisi tis Evropaikis Enosis*. Sygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi, 7,155-168.

Saitis, Ch. (1997). «*Manatzment Olikis Poiotitas: mia nea methodologia gia ton eksygchronismo tou systimatos dioikisis tis ekpaidefsis*», Dioikitiki Enimerosi, t.9. Septemvrios.

Saitis, Ch. (2019). *Eisagogi sti Dioikisi Monadon Proscholikis kai Scholikis Ekpaidefsis*, Athina.

Zavlanos, M. (2006). *I Poiotita stis Parechomenes Ypiresies kai ta Proionta*, Ekdoseis Stamouli.

Zmas, A. (2007). *Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftiki politiki*, Ekdoseis Metaichmio, Athina.

Κατανοώντας την συνεργατική και εξατομικευμένη μάθηση: Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση

Χανδρινός Κωνσταντίνος,
Έκτακτος Επιστημονικός Συνεργάτης, Α.Ε.Ν./Α, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η κρατούσα αντίληψη τείνει προς την άποψη ότι το σχολείο του σήμερα δεν καλείται μόνο να υλοποιήσει τον σκοπό της εξήγησης και συσσώρευσης της γνώσης αλλά είναι ύψιστη ανάγκη μέσα απ΄ αυτό να καλλιεργείται το βασικό παιδαγωγικό ιδεώδες που πρεσβεύει ότι ο μαθητής Θα πρέπει με βάση την λογική να είναι εις θέση να επιλύει σύνθετα προβλήματα, να καταστεί χειραφετημένος πολίτης/ καταναλωτής και όχι ά-βουλο θύμα των πανίσχυρων υποσυνείδητων μηνυμάτων και οπτικών ερεθισμάτων των μέσων μαζικής επικοινωνίας, να ενασκεί την κριτική σκέψη και να διέπεται από δημο-κρατικές αρχές τις οποίες να μπορεί να εφαρμόσει και να διεκδικήσει. Όντας αυτές οι δυο μαθησιακές προσεγγίσεις ως "δεδομένες" μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου μετα-μοντέρνου σχολείου, "εστί αναγκαίο" ο εκπαιδευτικός να γίνει γνωστής αυτών και να επιχειρήσει να τις διαμορφώσει με υπόβαθρο την προσωπική του θεωρία. Ούτως ώστε να συμβάλλει και ο ίδιος στην ώθηση του σχολείου ως φυτώριου όπου θα καλλιεργείται η ξεχωριστή προσωπικότητα όλων των μαθητών και παράλληλα θα βοηθάει τους μα-θητές να καλλιεργήσουν την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όθεν, να είναι σε θέση να σταδιοδρομήσουν με επιτυχία διεκδικώντας ενεργά τον κοινωνικό τους ρόλο μέσα στην κοινωνία που ζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική Μάθηση, Εξατομικευμένη Μάθηση

Understanding Collaborative and Personalised Learning: A First Theoretical Approach

Chandrinos Constantine
Faculty Fellow M.M.A./A, Ph.D. candidate, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

The prevailing perception is that the modern school is not only expected to fulfill the objective of providing effective explanations and attaining knowledge, but it also needs to foster the essential pedagogical notion that the students should become competent in resolving complex problems based on logic in order to become empowered citi-zens/consumers and not powerless recipients of the powerful subliminal messages and visual stimuli of the mass media. Additionally, the students need to learn to exercise their critical thinking and be governed by democratic principles, which they can apply and assert. The collaborative learning and personalised learning approaches are being taken for granted in the context of the contemporary post-modern school. Nonetheless,

it is essential for the teachers to become aware of them and attempt to employ them in relation to their personal theory. So that they can transform the school into a nursery where the individual personality of all students is cultivated and, at the same time, positive interactions among peers are encouraged. Therefore, the students can later have a successful career by actively asserting their social role within their local society.

Key-Words: Collaborative Learning, Personalised Learning

Εισαγωγή

"της ρίζης γενομένης καλής....οι κλάδοι επί τα βέλτιον εκταθήσσονται"

Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος

Μέσα απ' αυτήν την βαθυστόχαστη παιδαγωγική ρύση του άγιου Ιωάννη του Χρυσοστόμου καταδεικνύεται με τον πλέον παραστατικό τρόπο η ανάγκη για την επιλογή, είδος και ποιότητα της αγωγής που χρειάζεται να ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την διάπλαση και ανάπτυξη ικανών προσωπικοτήτων, οι οποίες θα δύνανται να αντεπεξέλθουν στις συνεχείς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας που ζουν. Είναι διακαής πόθος το σχολείο να συνεισφέρει στην παροχή κάθε μαθησιακής ευκαιρίας ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να επιτύχουν τον πολύτιμο στόχο της απόκτησης, κατανόησης και χρήσης της γνώσης. Η πραγματοποίηση αυτού του στόχου καθιστά αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να μην φείδονται κόπου και κυρίως χρόνου και όντας οπλισμένοι με υπομονή να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους ιδιαίτερους τρόπους που μαθαίνει το κάθε παιδί.

Ο καρπός του προβληματισμού μεταξύ των διαφόρων ερευνητών και εκπαιδευτικών όσον αφορά την υιοθέτηση κάποιων συγκεκριμένων μεθόδων μάθησης που από μόνες τους να προωθούν και να υποστηρίζουν το όραμα του μετανεωτερικού σχολείου είναι ακόμα "ανώριμος". Εντούτοις, αρκετοί παιδοψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί πρεσβεύουν μονοδιάστατα την υπεροχή είτε του εξατομικευμένου είτε του συνεργατικού τρόπου κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης.

Με πιο απλά λόγια, η συνεργατική μάθηση από την μια πλευρά αποτελεί για αρκετούς εκπαιδευτικούς μια πολύ σημαντική διδακτική προσέγγιση. Αυτό συμβαίνει διότι η συνεργατική μάθηση βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της συλλογικής προσπάθειας και αλληλεπίδρασης. Εν πολλοίς, συμβάλλει στην διαπαιδαγώγηση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συμμετέχουν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Σημειωτέον, ότι ο Αριστοτέλης με τον χαρακτηρισμό "ζώο πολιτικό" που έδωσε στο ανθρώπινο γένος ήταν από τους πρώτους αρχαίους έλληνες φιλόσοφους που υποστήριξε με μοναδικό τρόπο την θεωρία της συνεργασίας. Όντας "ζώο πολιτικό" ο άνθρωπος έχει ένα κύριο χαρακτηριστικό που τον διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα είδη του ζωϊκού Βασιλείου και αυτό το χαρακτηριστικό είναι η έμφυτη ικανότητα που έχει να χρησιμοποιεί την λογική και να

συνάπτει συνεργασίες που έχουν ως σκοπό την πραγμάτωση κοινών στόχων. Έτσι και το μετανεωτερικό σχολείο είναι απαραίτητο να γίνει τόπος περαιτέρω ανάπτυξης αυτής της έμφυτης ικανότητας για συνεργασία.

Όμως, από την άλλη μεριά και μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου μετα-μοντέρνου σχολείου, η αυτοπραγμάτωση και η αυτενέργεια του υποκειμένου εξακολουθεί να είναι ανάμεσα στους κυρίαρχους στόχους, ο οποίος δύναται να διευκολυνθεί με την εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με την χρήση της εξατομικευμένης προσέγγισης για κάθε μαθητή είναι εφικτό να γίνει αντιληπτή η ψυχοσύνθεση του, οι κλίσεις του και οι γνωστικές του δυνατότητες. Έτσι η κλασική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού μεταμορφώνεται σε μια σχέση συνεργασίας όπου γεννάται το ατομικό πρόγραμμα σκοπών, μέσα από το οποίο ο μαθητής αποκτά το "γνώθι σ' εαυτόν", ενθαρρύνεται, ελέγχεται και υποστηρίζεται.

Είναι κοινός τόπος ότι προτού καταστεί δυνατή η επιτυχής εφαρμογή είτε της συνεργατικής είτε της εξατομικευμένης μάθησης από μέρους των εκπαιδευτικών και παράλληλα να αποτελέσουν αυτές μια θετική μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές, χρειάζεται μια πλήρη κατάρτιση και κατανόηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά αυτές τις έννοιες και το πλαίσιο που τις διέπει. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος η "τιτάνια" προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πέσει στο κενό και το οικοδόμημα της μάθησης να στηριχτεί σε σαθρό έδαφος, όπου με τους παραμικρούς κλυδωνισμούς να καταρρεύσει. Ως αποτέλεσμα, αφενός οι μαθητές να απολέσουν την εμπιστοσύνη τους προς την ικανότητα του σχολικού συστήματος να προάγει την μάθηση της γνώσης με καινοτόμους τρόπους και αφετέρου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να απογοητευτούν τόσο που ίσως να φτάσουν στο έσχατο σημείο να αναθεματίσουν όλες τις εναλλακτικές και μοντέρνες οδούς/ μεθόδους μάθησης και να οπισθοχωρήσουν στο ασφαλές και στείρο οχυρό της κλασσικής και συνάμα ξεπερασμένης δασκαλοκεντρικής μάθησης.

Μύηση στην Συνεργατική Μάθηση

Αρκετοί παιδοψυχολόγοι και ερευνητές με τον όρο συνεργατική μάθηση εννοούν τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής τάξης και την ίδια την διαδικασία μάθησης. Με άλλα λόγια, η συνεργατική μάθηση διεξάγεται με βάση την διαίρεση της τάξης σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες που έχουν ως σκοπό την επίτευξη κάποιου κοινού στόχου. Όμως, στην αντίπερα όχθη, κάποιοι αντιφρονούντες και άπειροι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τον πυρήνα της έννοιας της συνεργατικής μάθησης καθώς επίσης εκφράζουν την δυσπιστία τους όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της. Επίσης, αναρωτιούνται για το ποιος πραγματικά μεταδίδει την γνώση και εάν η επίδραση που θα έχει ο ένας συνομήλικος στον άλλον καταστεί περισσότερο σθεναρή απ' αυτήν του γονέα ή του δάσκαλου και έτσι η συνεργατική μάθηση γίνει αφετηρία προβλημάτων και όχι μάθησης.

Ως απόκριση στης ανωτέρω επιφυλάξεις όσον αφορά την χρήση του συνεργατικού τρόπου μάθησης, ο χρυσός κανόνας δηλώνει ότι κατά την διαδικασία της

συνεργατικής μάθησης τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί συμμέτοχοι. Στην συνεργατική μάθηση συνεπάγεται ότι η γνώση δεν αποδίδεται παθητικά και έτοιμη μαγειρεμένη από τον δάσκαλο/ αυθεντία, αλλά ότι η γνώση προκύπτει από την θετική ενεργή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ιδίων μαθητών. Οι μαθητές στην συνεργατική εργάζονται ελευθέρα, διερευνούν, υποθέτουν και προσπαθούν οι ίδιοι να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν έννοιες και τεχνικές.

Επιπροσθέτως, η ομάδα θεωρείται ένα ζωντανό κοινωνικό σύστημα, το οποίο δεν είναι στατικό αλλά είναι δυναμικό και έχει περιθώρια εξέλιξης. Κάθε φορά έχει ορισμένη δομή και σαφείς στόχους. Ακρογωνιαίος λίθος στη δημιουργία και επιτυχία των ομάδων εργασίας είναι οι φυσικές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η συγκεκριμένη διδασκαλία κατορθώνει και αξιοποιεί τις φυσικές και κοινωνικές τάσεις και τις μετατρέπει σε παραγωγικούς παράγοντες. Η παραπάνω θα μπορούσε να λογιστεί ως "ιδανική μορφή" λειτουργίας της ομάδας, με ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο της τάξης.

Στις ομάδες ανατίθενται ίδιες ή διαφορετικές για κάθε ομάδα σχολικές εργασίες. Στην συνεργατική μάθηση κάθε ομάδα μαθητών δύναται να επιτύχει τους στόχους της μόνο όταν κάθε ξεχωριστό μέλος της έχει κατορθώσει να επιτύχει τους δικούς του επιμέρους στόχους. Με πιο απλά λόγια, στην περίπτωση της συνεργατικής μάθησης ισχύει το απόφθεγμα: *"ένας για όλους και όλοι για έναν"*. Στη συνέχεια ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματα-αποτελέσματά τους, πάνω στα οποία ασκείται κριτική. Έπειτα, επέρχεται το τελικό αποτέλεσμα και δίδεται λύση στο θέμα ή πρόβλημα. Η ομάδα αποτελείται συνήθως από δύο ή περισσότερα μέλη, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προκειμένου να πετύχουν τους κοινούς τους στόχους. Οι μαθητές αυτενεργούν, διερευνούν, υποθέτουν, ανταλλάσσουν απόψεις και δοκιμάζουν την ορθότητα των υποθέσεών τους. Ωστόσο υποχρέωση των ομάδων αποτελεί η τελική ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εργασιών στην τάξη σε μια ορισμένη φάση της διδασκαλίας.

Τα θέματα που επεξεργάζεται κάθε ομάδα αφορούν στο σύνολο της τάξης. Κάθε ομάδα έχει νόημα στα πλαίσια και πάντοτε σε σχέση με ολόκληρη την τάξη. Εάν δεν ίσχυε το παραπάνω δε θα γινόταν λόγος για έμμεση μορφή διδασκαλίας. Άλλωστε, με τη σκέψη και μόνο πως θα επακολουθήσει συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της εργασίας, οι μαθητές αποκτούν ένα σημαντικό κίνητρο, ώστε να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Η τοποθέτηση του συνόλου της τάξης, η κριτική, ο έπαινος, η αποδοχή, κάνουν περισσότερο δημιουργικούς τους μαθητές. Πρόκειται λοιπόν για μια μορφή διδασκαλίας που διαφοροποιεί τη σχολική τάξη και η οποία τοποθετείται μεταξύ του παραδοσιακού μαθήματος, που γίνεται στην τάξη, και του ιδιαίτερου μαθήματος.

Κατά την συνεργατική μάθηση ενεργοποιούνται διαμαθητικές σχέσεις, ενώ οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας βασίζονται στην ενεργοποίησης δασκαλο-μαθητικών σχέσεων. Ο Piaget επισημαίνει ότι οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις είναι ιεραρχικές και ασύμμετρες, ενώ οι διαμαθητικές σχέσεις ισότιμες και σύμμετρες. Η θέση αυτή

δικαιολογείται ως εξής: οι μαθητές είναι ισότιμοι και έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις καθώς και να εκφράσουν τις αμφιβολίες τους για ορισμένες θέσεις.

Η επικράτηση δασκαλοκεντρικών θέσεων παραπέμπει σε δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες, οι οποίες μακροπρόθεσμα εξυπηρετούν την πολιτιστική μεταβίβαση στη νέα γενιά. Έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνική συνέχεια. Εδώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του "μεταλαμπαδευτή γνώσεων", (Παπάς, 149) του "μεταλαμπαδευτή ιδεών και αξιών"(Παπάς, 149). Από την άλλη πλευρά, οι διαμαθητικές σχέσεις παραπέμπουν σε μαθητοκεντρικές διδασκαλίες και συμβάλλουν στην ανάπτυξη και αυτονομία του ατόμου. Αυτό είναι λογικό, καθώς ο μαθητής παύει να έχει απλά το ρόλο του «αποδέκτη γνώσεων», αλλά συμμετέχει ενεργά στη μάθηση. Συνεργάζεται με τα μέλη της ομάδας, διερευνά, πειραματίζεται, αξιολογεί και τέλος οδηγείται σε ορισμένα συμπεράσματα. Συνεπώς ο μαθητής κατακτά τη γνώση και τους μηχανισμούς που οδηγούν σ' αυτήν.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται δόκιμο να γίνει αναφορά στην κατά την εκτίμηση μου σχεδόν απαρατήρητη και μη εύκολα αναγνωρίσιμη αλλά κρίσιμη διαφορά μεταξύ της έννοιας της συνεργατικής μάθησης και ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Εκ πρώτης όψεως, αυτές οι δυο έννοιες φαίνονταν ταυτόσημες και πραγματικά μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 επικρατούσε ο όρος ομαδοκεντρική ή ομαδική διδασκαλία. Η πλέον εμφανής διαφορά έγκειται στην έμφαση που δίδεται στο στοιχείο της αλληλεξάρτησης, όπου η ομάδα για να κατορθώσει να ολοκληρώσει το έργο της χρειάζεται απαραιτήτως την συμβολή του κάθε μέλους της. (Χαραλάμπους, 2004)

Τα "*7*" Θανάσιμα Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Μάθησης

Παρουσιάζει ενδιαφέρον το φαινόμενο ότι μια πλειάδα εκπαιδευτικών προσπαθεί να ορίσει με επιγραμματικό και κατανοητό τρόπο τη "Λυδία λίθο" η οποία θα ξεχωρίσει και θα κάνει διακριτή την φυσιογνωμία την συνεργατικής μάθησης. Το πλέον θεμελιώδες, εξέχον και ευνόητο χαρακτηριστικό είναι η συνεργασία για την πραγμάτωση καθορισμένων στόχων. Εντούτοις, η συνεργασία προϋποθέτει την οργάνωση της σχολικής τάξης σε μικρές και κυρίως ανομοιογενείς ομάδες. Πλείστα έχουν ειπωθεί για τον ιδανικό αριθμό των ατόμων που θα πλαισιώνουν αυτές τις ομάδες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές, ωστόσο, τείνουν προς την αντίληψη ότι ο πλέον λειτουργικός αριθμός μίας ομάδας αρμόζει να κυμαίνεται μεταξύ των 3 και 6 ατόμων. Ούτως ώστε να καταστεί στο έπακρο εκμεταλλεύσιμο το πλεονέκτημα ότι στις ολιγομελείς ομάδες δημιουργείται μεγαλύτερο και ταχύτερα το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της συνοχής που ωθεί τις πιο στενές διαπροσωπικές σχέσεις. (Χαραλάμπους, 2004)

Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτα τα ευρήματα που πρεσβεύουν την μαθησιακή ωφέλεια που απορρέει απ' την ενάσκηση της συνεργατικής μάθησης και για τα τρία επίπεδα μαθητών, ήτοι της υψηλής, μέσης και χαμηλής επίδοσης. Καθότι με την συνεργατική μάθηση βελτιώνονται περαιτέρω οι διαπροσωπικές σχέσεις και παράλληλα ωριμάζουν οι θετικότερες στάσεις των υποκειμένων/ μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους καινοτόμους τρόπους μάθησης. Ενδιαφέρον είναι και το επιχείρημα ότι μέσα από τις

ανομοιογενείς ομάδες προάγεται η ουσιαστική αλληλεπίδραση των ατόμων/ μαθητών, ο ποιοτικότερος πλούτος εμπειριών και πληροφοριών και είναι πλέον σημαντικό ότι δια μέσου της συνεργατικής μάθησης προάγεται περισσότερη δημιουργική και αποκλίνουσα σκέψη. (Χαραλάμπους, 2004)

Η αλληλεξάρτηση των μελών που συμμετέχουν στην συνεργατική μάθηση αποτελεί επιβεβλημένη προϋπόθεση προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι. Για παράδειγμα: εάν οι μαθητές μεταξύ τους δεν διαπνέονται από πνεύμα συνεργασίας, κατανόησης και προσωπικής ευθύνης, δεν υπάρχει περίπτωση να ανταποκριθούν στους στόχους της ομάδας και εν γένει του σχολείου. Ένα καλύτερο παράδειγμα για περαιτέρω ενδυνάμωσης του επιχειρήματος της αλληλεξάρτησης θα ήταν μια ομάδα εργαζομένων κάποιας επιχείρησης η οποία δεν διακρίνεται από το αίσθημα της ενότητας και της σύμπνοιας, τότε σίγουρα θα είναι λιγότερο αποτελεσματική και δημιουργική.

Εν πολλοίς, όσο περισσότερη ενότητα και συνοχή υπάρχει ανάμεσα στα μέλη, τόσο πιο αποδοτική και λειτουργική είναι η ομάδα. Απαραίτητη προϋπόθεση ενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν όλα τα μέλη πως, από τη στιγμή που εντάχθηκαν σε μια ομάδα, αυτόματα ανέλαβαν και κάποιες υποχρεώσεις και απέκτησαν ορισμένα δικαιώματα, καθώς και ότι όλα τα μέλη της ομάδας είναι ισότιμα. Μάλιστα, οι υποχρεώσεις αυτές εντάσσονται σ' ένα γενικότερο σύστημα αλληλοεξαρτώμενων ρόλων. Δηλαδή, είναι απαραίτητο όλα τα μέλη να ανταποκρίνονται στους ρόλους/ υποχρεώσεις τους, επιτυγχάνοντας παράλληλα γόνιμη και αρμονική συνεργασία. (Τριλιανός, 1998)

Ένα περαιτέρω αξιοπρόσεκτο χαρακτηριστικό είναι η σκοπιμότητα. Κάθε ομάδα συγκροτείται προκειμένου να επιτύχει ορισμένους στόχους. Εάν δεν υπήρχε αυτή η προϋπόθεση, ίσως να μην υπήρχε και λόγος δημιουργίας ομάδων. Για παράδειγμα, στις αθλητικές ομάδες ο κοινός στόχος αποτελεί αναγκαιότητα. Εάν οι παίκτες μιας ποδοσφαιρικής ομάδας ενεργούσαν χωρίς ένα κοινό όραμα νίκης, θα ήταν εντελώς ανούσιο το παιχνίδι. Οι ομάδες που είναι περισσότερο λειτουργικές και αποδοτικές έχουν σαφείς και κοινά αποδεκτούς στόχους, ενώ τα μέλη τους συνεργάζονται για την εκπλήρωσή τους. Επομένως, οι έννοιες "ομάδα" και "σκοπός" είναι σχεδόν ταυτόσημες. (Τριλιανός, 1998)

Τέλος, ένα ακόμα θεμελιώδες και αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η συχνή αλληλεπίδραση ή αλλιώς επικοινωνία μεταξύ των μελών της, χωρίς εμπόδια. Κάθε μέλος της ομάδας γίνεται πομπός και δεκτής μέσα σε μια επικοινωνία με μια πληθώρα από κανάλια. Με τον τρόπο αυτό τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος αγάπης, φιλίας και εμπιστοσύνης. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα σύντομα τα μέλη θα συνειδητοποιήσουν την αξία της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Επίσης, θα μοιραστούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, θα λύσουν τις απορίες τους και θα ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο που ανέλαβαν. (Τσιπλητάρης, 1998)

Μύηση στην Εξατομικευμένη Μάθηση

Μεταξύ των ανθρώπων υπάρχουν πλείστες και ποικίλες διαφορές. Ακόμα και μια ανεπιτήδευτη παρατήρηση δεικνύει ότι παρά τις ομοιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχουν εμφανείς διαφοροποιήσεις ώστε το κάθε άτομο να είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο. Οι παραλλαγές που εμφανίζονται στο κάθε άτομο ονομάζονται ατομικές διαφορές. Μαρτυρίες ότι διάφοροι παρατηρητές είχαν διαπιστώσει την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα άτομα και ότι προσπάθησαν να τις περιγράψουν, αξιοποιήσουν και κατηγοριοποιήσουν, συναντάμε σε όλες τις περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας. Η συστηματική όμως μελέτη των ατομικών διαφορών είναι επίτευγμα σχετικά σύγχρονο και τα πορίσματα της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών έχουν θεωρητική αλλά και πρακτική αξία για όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και κυρίως για την εκπαίδευση.

Στην εκπαίδευση η εξατομικευμένη μάθηση αναγνωρίζει την ατομικότητα του μαθητή καθώς επίσης και τον διαφορετικό, προσωπικό τρόπο και χρόνο που είναι αναγκαίος για την πρόσληψη και κατανόηση της γνώσης. Έτσι, στην εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε μαθητή καθίσταται δυνατόν να γίνει γνωστή η ξεχωριστή ψυχοσύνθεση του, οι κλίσεις του και οι γνωστικές του ικανότητες. Επομένως, πετυχαίνεται η δημιουργία μιας δυαδικής αλληλεπίδρασης όπου γεννάται το ατομικό πρόγραμμα στόχων, στο οποίο ο μαθητής εφαρμόζει τον δικό του ρυθμό προόδου, επιζητώντας ένα αποτέλεσμα που να τον ικανοποιεί. Με πιο απλά λόγια η εξατομικευμένη μάθηση θα μπορούσε να αποδοθεί με το απόφθεγμα: " *το κατάλληλο υπόδημα για το κατάλληλο πόδι*". Η εξατομίκευση της αγωγής είναι ένας από τους πιο δραστικούς τομείς της εκπαιδευτικής ανανέωσης κατά τα τελευταία χρόνια. Αποτελείται από μια συνεχώς διευρυνόμενη ποικιλία τεχνικών, που κύριο χαρακτηριστικό όλων είναι ο σεβασμός στην ατομικότητα του μαθητευομένου. Μέσα από μια τέτοια διδακτική προσέγγιση ο διδάσκων επιλέγει τις μεθόδους της, και τα μέσα, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες των διδασκομένων και τον ρυθμό ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους για την αφομοίωση γνώσεων. Οι τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας διακατέχονται από τη φιλοσοφία ότι ο μαθητευόμενος πρέπει να προχωρά στη μάθηση με τον δικό του ρυθμό και με την ελάχιστη παρέμβαση του δασκάλου του. Εξατομικευμένο προγράμματα μάθησης σημαίνει ένα γραπτό πρόγραμμα διδασκαλίας για κάθε μαθητή ξεχωριστά στον οποίο παρέχεται η γενική ή η ειδική εκπαίδευση, το οποίο αναπτύσσεται, ελέγχεται, αναθεωρείται και περιλαμβάνει κατ' αρχήν προεισαγωγική αναφορά της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και λεπτομέρειες για το πως οι ιδιαιτερότητες του παιδιού επηρεάζουν την πρόοδο και τη συμμετοχή του στο διδακτικό πρόγραμμα. Στην συνέχεια, καθίσταται αναγκαία μια μνεία των μετρήσιμων ετήσιων στόχων, αλλά και των βραχυπρόθεσμων, οι οποίοι στόχοι θα έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού καθώς επίσης και κάθε άλλη εκπαιδευτική ανάγκη που θα έχει το ίδιο. Επιπλέον, πρέπει να γίνει παραπομπή σχετική με το πώς οι ετήσιοι στόχοι που τίθενται πρέπει να μετρούνται, καθώς επίσης τον τρόπο που θα ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους. Ακόμα, Θα πρέπει μέσα σε αυτό το πλάνο να αποφασιστεί και να σχεδιαστεί ο τρόπος διδασκαλίας, δηλαδή με ποιο μέσω

διδασκαλίας θα παρασχεθεί στο παιδί η δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση για το ίδιο, και ο οποίος (τρόπος) θα πρέπει να βασίζεται στα παραπάνω.

Προκειμένου να συνταχθεί ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας θα ήταν ιδανικό να συσταθεί μια ειδική συμβουλευτική ομάδα για αυτή τη δουλειά. Η ομάδα αυτή θα πρέπει να απαρτίζεται, είτε πρόκειται για μαθητές της γενικής είτε της ειδικής αγωγής, από τους γονείς του παιδιού, τον δάσκαλό του, τον σχολικό σύμβουλο, ένα ειδικό δάσκαλο ο οποίος θα μπορεί να ερμηνεύσει τις σχεδιαστικές εμπλοκές κατά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων, ο οποίος σημειωτέον, μπορεί να είναι και κάποιο από τα άλλα μέλη της ομάδας και φυσικά το ίδιο το παιδί.

Τέλος, η ομάδα θα πρέπει να εξετάζει ανά διαστήματα αν επιτυγχάνονται οι στόχοι που τέθηκαν. Σε περίπτωση αποτυχίας του προγράμματος θα πρέπει να αναγνωρίσει όσο το δυνατόν συντομότερα τους παράγοντες εκείνους που έδρασαν αρνητικά για την πραγματοποίηση των στόχων, και να γίνει αναθεώρηση όπου χρειάζεται.

Εν πολλοίς, η εξατομικευμένη διδασκαλία συμφωνεί ως προς τις ακαδημαϊκές, ψυχικές, και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού. Η χρήση της στη σχολική τάξη δίνει την προσοχή που είναι απαραίτητη στο μαθησιακό στιλ κάθε παιδιού, στα ταλέντα και τις δυνατότητές του, στην αναπηρία ή τη διαφορετικότητά του καθιστώντας έτσι την εμπειρία της μάθησης μοναδική όπως και το ίδιο το άτομο.

Τα "7" Θανάσιμα Χαρακτηριστικά της Εξατομικευμένης Μάθησης

Για να προσεγγίσουμε καλύτερα την εξατομικευμένη διδακτική φιλοσοφία πρέπει να γνωρίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της. Τα χαρακτηριστικά λοιπόν αυτά που την προσδιορίζουν θεωρούμε ότι είναι οι βασικές αρχές από τις οποίες διέπεται και η σχέση της με τις ατομικές ανάγκες και διαφορές κάθε ατόμου. Η εξατομικευμένη διδασκαλία προσπαθεί να εξασφαλίσει τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να αποφύγει την παθητικότητα των μαθητών.

Το θεωρητικό υπόβαθρο, η φιλοσοφία της εξατομικευμένης διδακτικής πράξης καθώς και τα διάφορα συστήματα που δημιουργήθηκαν βάση αυτής της φιλοσοφίας διέπονται από τις παρακάτω βασικές αρχές:

> "Της μαθητοκεντρικής αρχής, που προβλέπει η Παιδαγωγική.
>
> Της ψυχολογικής αρχής, που προβλέπει η Ψυχολογία.
>
> Της θεσμικής αρχής των ατομικών διαφορών στη μόρφωση,
>
> που προβάλλει η Δημοκρατία" (Ματσαγγούρας 365).

Η πρώτη αρχή αγκαλιάζει τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή ως προς την διδακτική πράξη. Η δεύτερη υποδεικνύει τον σεβασμό στο άτομο-μοναδικό και ανεπανάληπτο.

Ενώ η τρίτη επιτρέπει την πραγμάτωση των παραπάνω αρχών καταχωρώντας τα παραπάνω δικαιώματα του μαθητή-πολίτη θεσμοθετικά. (Παπάς, 2000) Το μαθητοκεντρικό σχολείο δίνει σημασία στην ενεργό μάθηση. Ο μαθητής πρέπει μέσα από το σχολείο να μαθαίνει πως να μαθαίνει. Η διδασκαλία σήμερα κατά τις απόψεις ερευνητών παιδαγωγών στοχεύει στην απλή παρώθηση του μαθητή όχι μόνο να δεχτεί αλλά ταυτόχρονα να παράγει ο ίδιος γνώση. (Παπάς, 1987) Η σημασία των συστημάτων της εξατομικευμένης και η προσφορά τους στο θέμα αυτό είναι πάρα πολύ σημαντική. Οι μέθοδοι αυτοί χαρίζουν ευχέρεια ενεργειών για την ανάπτυξη ελεύθερων προσωπικοτήτων. Ήτοι, Μαθητών που έχουν μάθει να αγαπούν πάνω από όλα τη γνώση γιατί προσλαμβάνουν χαρά και ικανοποίηση από την ανακάλυψή της. Μέσα από την εξατομίκευση της εργασίας ο μαθητής αντιλαμβάνεται την σημασία της γνώσης και το πως αυτή δεν χρειάζεται να είναι ξένη με την πραγματικότητα που έχει βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Μέσα στο κλίμα το μαθητοκεντρικού σχολείου όλοι έχουν μάθει να υπολογίζουν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει κάθε μέλος του. Ο εκπαιδευτικός του μαθητοκεντρικού σχολείου σέβεται και λαμβάνει υπόψη του ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό και ακόμα πως η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών μεγιστοποιεί τη μάθησή του. (Ματσαγγούρας, 2000)

Επιπροσθέτως, με την εξατομικευμένη διδασκαλία όχι μόνο σχετίζονται μερικές ακόμα αρχές αλλά και υποβοηθείται η πρακτική τους εφαρμογή. Οι αρχές αυτές είναι: α)Της αυτενέργειας. Με την εξατομικευμένη διδασκαλία εξασφαλίζεται στο έπακρο η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. β)Της εργασίας. Με την εξατομικευμένη διδασκαλία εξυπηρετείται και η αρχή της εργασίας και μάλιστα με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. γ) Της ατομικότητας. Η προγραμματισμένη διδασκαλία αποτελεί τον καλύτερο τρόπο ικανοποίησης της αρχής της ατομικότητας γιατί ο μαθητής εργάζεται ως άτομο, ακολουθώντας τον δικό του ρυθμό, ανταποκρινόμενος στις δυνατότητές του. Με άλλα λόγια κατευθύνει ο ίδιος την μάθηση του. δ) Της ενθάρρυνσης. Η εξατομικευμένη αποτελεί τον άριστο τρόπο εφαρμογής της αρχής αυτής. Ο μαθητής λόγω της "βήμα προς βήμα" οργάνωσης της ύλης, δίνει συνήθως ορθές απαντήσεις κι επιπλέον δέχεται άμεση επαλήθευση των απαντήσεων. Όλα αυτά και η βαθμιαία αλλά ασφαλής πρόοδος του τον ενθαρρύνουν και τον υποβοηθούν στην προσπάθειά του. ε) Της εποπτείας. Οι τεχνικές της εξατομικευμένης αποτελούν τα καλύτερα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κι ως εκ τούτου η αρχή του "δίδασκε εποπτικώς" βρίσκει εφαρμογή σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλία. (Μάνος, 1989)

Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν θεμελιώδεις στόχους της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Αυτή η φιλοσοφία άλλωστε την κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα διδακτικά συστήματα. Μέσα στις σχολικές τάξεις όπου χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια, λόγω της σύνθεσής τους σε ανομοιογενείς ομάδες, κάθε δάσκαλος θα έπρεπε να νιώθει υποχρεωμένος να προσαρμόσει τη σχολική εργασία στις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και γενικά τα προσωπικά βιώματα και παραστάσεις του κάθε μέλους της ομάδας. Η δυνατότητα αυτή δίνει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές. Το τελευταίο ίσως να αποτελεί και την βασικότερη αρχή που διέπει την εξατομικευμένη μάθηση. Η

δημοκρατική αυτή θεώρηση πραγματώνεται μέσα σε κάθε άλλη αρχή, φιλοσοφία, σύστημα ή ακόμα και τη διδακτική πράξη στην εξατομίκευσης της εργασίας. Η προσέγγιση αυτή εξυπηρετεί, θα ήταν δόκιμο να αναφερθεί, θεμελιώδη δικαιώματα του ατόμου αλλά ταυτόχρονα υποδεικνύει και τις ευθύνες του: α)το δικαίωμα που έχει κάθε άτομο να εκπαιδευτεί στο δυνατόν τελειότερο. β)Το δικαίωμα της αυτοπραγμάτωσης της ιδιαίτερης μοναδικής φύσης του ατόμου στο ανώτερο όριο. γ)Η ευθύνη του ατόμου να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων. δ)Η ευθύνη του ατόμου να αποκτήσει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και πιο γενικά τις αναγκαίες ιδιότητες για μια δημοκρατική κοινωνία.

Μπορούμε να ισχυριστούμε, σύμφωνα με τα παραπάνω ότι ο δάσκαλος αποτελεί την ψυχή όλου αυτού του εγχειρήματος αυτός μπορεί είτε να το στηρίξει είτε να το πολεμήσει. Η στάση, η διάθεση και το υπόβαθρο του δασκάλου είναι πολύ σημαντικά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των στόχων που θέτονται μέσα από τις αρχές της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Συμπεράσματα

Για την σχέση της συνεργατικής με την εξατομικευμένη μάθηση έχουν αναφερθεί πλείστα και ποικίλα. Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ο δείκτης συνάφειας αυτών των δύο μορφών κοινωνικής οργάνωσης μπορεί να είναι πολύ μεγάλος, όπως, για παράδειγμα, κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης σε μικρές ομάδες συνεργασίας η κατά τον καταμερισμό του έργου της ομάδας και την ανεξάρτητη εργασία κάθε μέλους της όπου ο κάθε μαθητής εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς, αλλά μπορεί και η σχέση τους να μην είναι τόσο στενή όπως στις περιπτώσεις όπου η εργασία της ομάδας είναι αποφάσεις που παίρνουν όλοι μαθητές μαζί μέσα από συζήτηση ή οι μορφές αυτές ομαδοποίησης οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των μελών της.

Επιπροσθέτως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ακόμα και η συνεργατική μάθηση, μπορεί να ενταχθεί εντέλει, στο πεδίο της εξατομικευμένης και να μην θεωρείται, από μερικούς υποστηρικτές της συνεργατικής και πολέμιους της εξατομικευμένης, τόσο διαφορετική και ξένη ως προς αυτή, αν ληφθεί υπόψη πως η εξατομικευμένη διδασκαλία αποβλέπει στην αντιμετώπιση κάθε μαθητή ξεχωριστά, δηλαδή υπηρετεί τον κάθε μαθητή ως προς τις ατομικές του διαφορές. Συνεπώς πρέπει να γίνει αποδεχτό και το ενδεχόμενο, το οποίο δεν είναι καθόλου σπάνιο, ο μαθητής να προτιμά την συνεργασία και την βοήθεια των συνομήλικων του.

Εν πολλοίς, η αντιπαράθεση ανάμεσα στη συνεργατική και την εξατομικευμένη μάθηση φαίνεται να είναι βασισμένη πάνω σε λάθος παραδείγματα, τα οποία αναπαριστούν τις δύο αυτές μορφές κοινωνικής οργάνωσης σα να βρίσκονται πάνω στα δύο αντίθετα άκρα μιας κατάστασης ή της λύσης της. Αν και επιφανειακά φαίνεται ότι αυτές οι δυο προσεγγίσεις μάθησης ακολουθούν παράλληλους δρόμους χωρίς να τέμνονται, εν τούτοις, με μια προσεκτικότερη ματιά θα διαπιστώσει κανείς ότι υπάρχουν περιπτώσεις που και οι δυο αυτές προσεγγίσεις ακολουθούν το ίδιο μονοπάτι και

έχουν ως κοινό στόχο τον βέλτιστο τρόπο ενσωμάτωσης της γνώσης από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Averof-Ioannou Tatiana.(1985) Mathainontas ta paidia na synergazontai. Athina : Thymari.

Gkotovos, A. (1985). Paidagogiki Allilepidrasi. Athina: Sygchroni Ekpaidefsi.

Dervisis, St. (1987). Methodologia tis Didaktikis kai Eidiki Methodologia tis Didaskalias – Mathisis. Thessaloniki.

Zoniou-Sideri A. (2000). Entaxi, Outopia i Pragmatikotita:I Ekpaideftiki kai Politiki Diastasi tis Entaxis Mathiton me Eidikes Anagkes. Athina: Ellinika Grammata.

Kanakis, I.(2001). Organosi tis Didaskalias – Mathisis me Omades Ergasias: Theoritiki Themeliosi kai Praktiki Efarmogi. Athina: typothito.

Kapsalis Ach. (1984). Paidagogiki Psychologia. Thessaloniki: Kyriakidi.

Manos, K. (1989). Geniki Didaktiki. Athina: Grigori.

Matsangouras, Ilias. (1998). Stratigikes Didaskalias-I kritiki skepsi sti Didaktiki Praxi. Athina: Gutenberg.

Matsangouras, Ilias. (1999). Theoria kai Praxi tis Didaskalias. Athina: Grigori.

Matsangouras, Ilias. (2000). Omadokentriki Didaskalia kai Mathisi: Theoria kai Praxi tis Didaskalias kata omades. Athina: Grigori.

Papas, Ath. (1987). Mathitokentriki Didaskalia. t.A’,t.B’. Athina: Vivlia gia olous.

Papas, Ath. (1995). Sygchroni Theoria kai Praxi tis Paideias. t.A'. Athina: Delfoi.

Papas, Ath. (1999). I antipaidagogikotita tis Paidagogikis. Athina: Delfoi.

Papas, Ath. (2000). Didaktiki Glossas kai Keimenon: Theoria kai Praxi. t.A’,t.V’. Athina.

Trilianos Ath. (1988). Prosengisi sti Methodo Didaskalias me omades mathiton. Athina.

Trilianos, Ath.(1998). Methodologia tis Sygchronis Didaskalias: Kainotomes Epistimonikes Prosengiseis sti Didaktiki Praxi. t.A’,t.V’. Athina.

Tsiplitaris Ath.(1998). Psychokoinoniologia tis scholikis taxis. Athina.

Charalampous, Neofytos. (2004). Ti den Einai Synergatiki Mathisi. Diathesimo sto: www.cyacl.net/erotisis.html.

Φυσική ... μια παραγκωνισμένη Επιστήμη στην Ειδική Αγωγή, στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για την ειδική αγωγή, και πιο συγκεκριμένα για τις μαθησιακές δυσκολίες, έχει επιταχυνθεί σημαντικά. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά. Οι ικανότητες που επιθυμούμε να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών, σχετίζονται με την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου, η οποία εξυπηρετεί πολλαπλούς διδακτικούς στόχους: α) γνωστικής ανάπτυξης, β) ικανοτήτων-δεξιοτήτων, γ) συναισθηματικούς-κοινωνικούς, δηλαδή στάσεων (Kalkanis et al., 2013. Σταυρίδου, 2011). Στη σύγχρονη Διδακτική επικρατεί η «Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας των Φ.Ε., βάσει της οποίας: εντοπίζεται ένα πρόβλημα, λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών, ζητούνται πληροφορίες, σχεδιάζεται μια έρευνα και πειραματική δραστηριότητα, διατυπώνονται οι υποθέσεις και τα συμπεράσματα συνδέοντάς τα με καθημερινές, τεχνολογικές εφαρμογές και όλα αυτά κατά προτίμηση σε συνεργατικό πλαίσιο (Σταυρίδου, 2011). Στο άρθρο θα γίνει μία ανάλυση της αναγκαιότητας των Φυσικών Επιστημών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα θα διερευνηθεί το ποσοστό διορισμών των καθηγητών φυσικής σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Δευτεροβάθμια, προσλήψεις εκπαιδευτικών, Φυσικές Επιστήμες, ΤΠΕ

Physics, a marginalized Science in Special Education, in 21st century Greece.

Vasiliou Dimitrios, PhD candidate at the University of Thessaly,

Abstract

In recent years, research on special education, and more specifically on learning disabilities, has accelerated significantly. People with learning disabilities have a number of common characteristics. The skills that we want students to develop in the context of Science courses, are related to the application of the scientific method, which serves multiple teaching objectives: a) cognitive development, b) skills, c) emotional-social, i.e. attitudes (Kalkanis et al., 2013). In modern Didactics prevails the "Exploratory method of teaching public education, based on which: a problem is identified, students' perceptions are taken into account, information is requested, a research and experimental activity is planned, hypotheses and conclusions are formulated connecting them with every day , technological applications and all this preferably in a collaborative context (Stavridou, 2011). In this article we will make an analysis of the necessity of Natural Sciences in secondary education. At the same time,

the percentage of appointments of physics teachers in relation to other science teachers will be investigated.

Key-Words: Special Education, Secondary Education, teacher recruitment, Physics, ICT

Εισαγωγή

Η σημασία της φυσικής επιστήμης είναι αναμφισβήτητη. Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες έχει γίνει συχνά αποδεκτή ως αναπόσπαστο και εξαιρετικά σημαντικό μέρος της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης (Lamanauskas, 2013). Με τη Φυσική αναζητούμε μια ερμηνεία των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω μας. Αναζητούμε να εξηγήσουμε την πραγματικότητα μέσω λογικών συμπερασμάτων, ψάχνουμε δηλαδή την αλήθεια. Η ταχεία εξάπλωση της επιστημονικής γνώσης αναπόφευκτα εγείρει νέες προκλήσεις για τη Φυσική στην εκπαίδευση, οδηγεί στην επανεκτίμηση των γενικά χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθοδολογιών. Υπάρχει μια ταχεία ανάπτυξη των ΤΠΕ. Η διείσδυσή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι πραγματικά εντατική και ραγδαία, αν και όχι πάντα επαρκής για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Στερείται κεντρικού σχεδιασμού και συνήθως στηρίζεται στην πρωτοβουλία Καθώς ένα άτομο μαθαίνει, στον εγκέφαλό του συμβαίνουν διάφορες φυσικές, χημικές, βιολογικές αλλαγές (Lamanauskas, 2013). Όπως παρατηρούν οι ερευνητές, κάθε μαθητής φέρνει ένα μοναδικό προσωπικό νευρικό ιστορικό στο σχολείο κάθε μέρα, το οποίο δίνει στους δασκάλους μια μεγάλη πρόκληση καθώς προσπαθούν να προσαρμόσουν τη μάθηση για κάθε μαθητή (Trnikova, 2013). Πολύ συχνά συμβαίνει οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας που τις περισσότερες φορές αντανακλούν τη δική τους προσωπικότητα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι συμβατή με τις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες, το στυλ και ούτω καθεξής των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, εκφράζεται πολύ περισσότερο η επιδεξιότητα και η εφευρετικότητα του δασκάλου. Και, επιπλέον, ο 21ος αιώνας απαιτεί σύνθετη παιδαγωγική προσέγγιση από την οποία δε μπορεί να λείπουν οι Φυσικές Επιστήμες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και αναπτύσσονται μαζί με αυτόν. Στη σύγχρονη εποχή οι άνθρωποι περιγράφουν τα φαινόμενα με μια κοινή γλώσσα, που έχουν διαμορφώσει με βάση τη λογική και την εμπειρία τους. Έτσι διαρκώς και σε μεγαλύτερο βαθμό, οι άνθρωποι κατανοούν τους μηχανισμούς λειτουργίας της φύσης, με αποτέλεσμα να μπορούν να προβλέπουν αλλά και να ελέγχουν τις μεταβολές της (φαινόμενα) ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες της ανθρώπινης κοινωνίας. Παράλληλα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη της φύσης, σε συνδυασμό με το σύνολο της γνώσης που συσσωρεύτηκε ανά τους αιώνες επηρέασαν καθοριστικά τον τρόπο σκέψης στις σύγχρονες κοινωνίες. (Φυσική Β Γυμνάσιου, σχολικό εγχειρίδιο).

Κώφωση και προβλήματα ακοής

Οι Bogusevschi και συν. (2018) εφάρμοσαν την εκπαιδευτική εφαρμογή Water Cycle in Nature σε μαθητές δύο τάξεων πρώτης χρονιάς σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται κυρίως για την εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες της εξάτμισης και της συμπύκνωσης και τη σημασία τους για τον κύκλο του νερού στη φύση και τον σχηματισμό υετού. Παρέχονται επίσης ορισμοί της εξάτμισης και του βρασμού. Η εφαρμογή περιλαμβάνει ένα τρισδιάστατο εμβυθιστικό περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας βασισμένο σε υπολογιστή για τον κύκλο του νερού στη φύση, το οποίο απεικονίζει ένα φυσικό περιβάλλον που αποτελείται από μια λίμνη και ένα δάσος και μια πιλοτική δραστηριότητα σε ένα εικονικό εργαστήριο 360° που επιτρέπει στους μαθητές να εκτελέσουν δύο ξεχωριστά εμβαπτιστικά (σαν να ήταν σε "avatar") πειράματα προσομοίωσης πολυμέσων 3D για το φαινόμενο της συμπύκνωσης και της εξάτμισης. Η εφαρμογή είναι κατάλληλη για μαθητές με προβλήματα ακοής και είναι διαθέσιμη σε συσκευές Windows και Android. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες που δίνονται είτε ως κείμενο που εμφανίζεται στην οθόνη είτε ως προφορικές πληροφορίες και η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται για μαθητές με προβλήματα ακοής όταν είναι απαραίτητο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η γνώση της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε σημαντικά μετά τη χρήση της εφαρμογής. Οι Jaramillo-Alcázar και συν. (2018) παρουσίασαν το βιντεοπαιχνίδι GameOhm με δυνατότητες προσβασιμότητας για να βοηθήσουν τους μαθητές με προβλήματα ακοής που σπουδάζουν στο δεύτερο έτος της ηλεκτρονικής μηχανικής να κατανοήσουν τις έννοιες του ρεύματος, της τάσης και της αντίστασης που σχετίζονται με το νόμο του Ohm. Το παιχνίδι υποστηρίζει τον παίκτη να μάθει τι χρειάζεται για να κατανοήσει τις έννοιες. Η προσαρμογή του τύπου γραμματοσειράς και του μεγέθους βοηθά τον χρήστη να διαβάζει πιο εύκολα, να μην κουράζει τα μάτια του και να ενημερώνεται για το περιβάλλον. Η νοηματική γλώσσα βελτιώνει την περιγραφή του παιχνιδιού και την κατανόηση των οδηγιών του χρήστη. Οι υπότιτλοι εμφανίζονται σε απλή γλώσσα για τους μαθητές. Το Game Ohm αναπτύχθηκε με τη μεθοδολογία Unified Software Development Process ή Unified Process (UP) UP χρησιμοποιεί Unified Modeling Language (UML). Το σοβαρό παιχνίδι εγκαταστάθηκε σε έξι Samsung Galaxy Tab S2 με Android Marshmallow 6.0.1., δοκιμάστηκε στο πρώτο εξάμηνο είκοσι δύο φοιτητές και κέρδισε το ενδιαφέρον και την αποδοχή τους. Όλοι τους κατανοούσαν τις έννοιες του ρεύματος και της αντίστασης και οι μισοί από αυτούς κατανοούσαν την έννοια της τάσης. Ο Choiriyah (2015) δημιούργησε ένα διαδραστικό ηλεκτρονικό βιβλίο για κωφούς μαθητές γυμνασίου που αναφέρεται σε υλικό της χημικής ουσίας στην καθημερινή ζωή και διερεύνησε τη σκοπιμότητά του με κριτήρια περιεχομένου, γλώσσας και παρουσίασης. Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώθηκε στην απάντηση πέντε κωφών μαθητών σχετικά με το ηλεκτρονικό βιβλίο. Όλοι οι μαθητές γνώριζαν χειρισμό υπολογιστή. Η έρευνα επιβεβαιώθηκε από έναν λέκτορα χημείας, έναν λέκτορα ειδικών αναγκών και έναν καθηγητή θετικών επιστημών που καθόρισε τη σκοπιμότητα του e-book. Ο σχεδιασμός του storyboard του ηλεκτρονικού βιβλίου δημιουργήθηκε με τη χρήση βιβλιογραφικών δεδομένων και σχολικών ερευνών. Επίσης η ανταπόκριση των μαθητών ήταν πολύ θετική.

Τύφλωση και προβλήματα όρασης

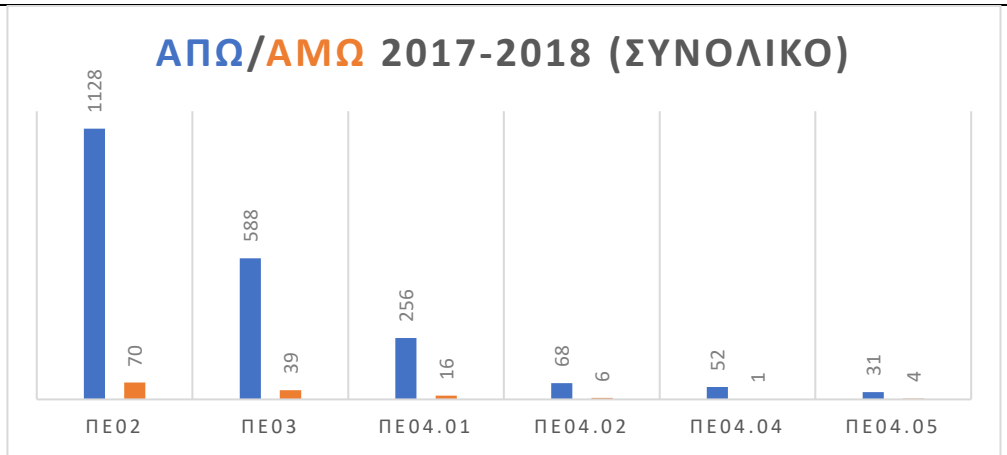
Οι Goncalves και συν. (2017) περιέγραψαν μια πειραματική διάταξη προκειμένου να βοηθήσει τους τυφλούς μαθητές να πραγματοποιήσουν το απλό πείραμα του εκκρεμούς. Αυτή η διάταξη αποτελείται από ένα εκκρεμές και ένα σύστημα που μετατρέπει την απόσταση σε συχνότητα ήχου. Συγκεκριμένα, ένας αισθητήρας υπερήχων (μοντέλο HCSR04) και ένα ηχείο υπολογιστή συνδέθηκαν σε μια πλακέτα Arduino Nano 3.0. Επειδή ο αισθητήρας ανιχνεύει τη θέση της σφαίρας (bob). Όταν το εκκρεμές αρχίζει να κινείται, η απόσταση μετριέται από τον αισθητήρα, διαβάζεται από το Arduino Nano που μετατρέπει ένα εύρος απόστασης σε ήχο με εύρος συχνοτήτων μεταξύ 500 και 3000 Hz που εξάγεται από ένα ηχείο υπολογιστή. Έτσι, ο τυφλός μαθητής μπορεί να κατανοήσει τον μηχανισμό περιοδικής κίνησης ενός εκκρεμούς που εκτελεί αρμονική ταλάντωση. Η επιτυχής διεξαγωγή του πειράματος απαιτεί τη συνύπαρξη μεταξύ μαθητών που έχουν τυπική όραση και τυφλών μαθητών. Οι μαθητές χωρίς τύφλωση θα στήσουν και θα προσαρμόσουν το εκκρεμές. Στη συνέχεια θα παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες στους τυφλούς συμμαθητές τους για το στήσιμο και οι τυφλοί μαθητές θα αλληλοεπιδράσουν με το πείραμα. Οι Qutieshat και συν. (2019) περιέγραψαν έναν απλό αισθητήρα pH με βάση το Arduino (Design-Bee Sensor) για μαθητές με προβλήματα όρασης σε εργαστήρια χημείας που είναι φιλικός προς τον χρήστη, έχει μικροσκοπικό μέγεθος και ευέλικτη κωδικοποίηση. Αυτή η συσκευή κατασκευάζεται εύκολα και οικονομικά και αποτελείται από έναν μικροεπεξεργαστή Arduino Uno (Rev3 Arduino) που συνδέεται με έναν αισθητήρα χρώματος κόκκινο-πράσινο-μπλε (RGB) με φίλτρο υπέρυθρων και λευκό LED και έναν πιεζοηλεκτρονικό βομβητή, καλώδια Breadboard, 5 Τροφοδοτικό V, χαρτί γενικής χρήσης pH, 3D-Printed ανθεκτικό στη διαρροή. Οι αλλαγές στο χρώμα του χαρτιού PH ανάλογα με το PH του αναλυόμενου διαλύματος εντοπίζονται από τον αισθητήρα χρώματος RGB και ο αριθμός των παραγόμενων τόνων εξόδου προγραμματίζεται να είναι ίσος με την τιμή PH που ανιχνεύει ο αισθητήρας. Οι μαθητές μπορούν επίσης να συμμετάσχουν ενεργά σε πιο ουσιαστικές ασκήσεις χαρτιού pH για να αποκτήσουν πλούσιες εμπειρίες, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους και την πεποίθησή τους ότι είναι ίσοι με τους συνομηλίκους τους. Έτσι προωθείται η ένταξη αυτών των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες. Τέτοιες συσκευές παρέχουν μια χρήσιμη και συναρπαστική εργαστηριακή εμπειρία όχι μόνο για αυτούς τους μαθητές αλλά και για τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Ο Quinn (2012) σχεδίασε και παρουσίασε το Walk on the Sun, μια διαδραστική εμπειρία εικόνας που μετατρέπεται σε μουσική. Ο εξερευνητής περπατά ή κινείται πάνω από μια εικόνα του Ήλιου. Οι εικόνες του Ήλιου προβάλλονται σε ένα λευκό πάτωμα. Στο πρώτο στάδιο, οι κινήσεις του επισκέπτη εντοπίζονται οπτικά, καταγράφονται από λογισμικό οπτικής επιτήρησης και χρησιμοποιούνται για την επιλογή pixels της εικόνας. Στο δεύτερο στάδιο, το περιεχόμενο των pixel μετατρέπεται σε μουσική σε πραγματικό χρόνο που ακούγεται από άτομο. Το χρώμα αντιστοιχίζεται σε ένα από τα εννέα μουσικά όργανα και η φωτεινότητα σε ένα από τα 50 τόνους. Για αυτήν τη μετατροπή χρησιμοποιούνται ελεγχόμενα εσωτερικά ή εξωτερικά συνθεσάιζερ MIDI (Ψηφιακή διεπαφή μουσικών οργάνων). Η μουσική περιέχει μελωδίες ή συγχορδίες από όργανα όπως κιθάρα, πιάνο,

ατσάλινα τύμπανα κ.λπ. Έτσι, τα άτομα με τύφλωση μπορούν να εξερευνήσουν εικόνες του Ήλιου από την αποστολή STEREO (Solar Terrestrial Relations Observatory), νεφελώματα και εικόνες γαλαξιών από το τηλεσκόπιο Hubble επίσης ως αριστουργήματα τέχνης. Τα αποτελέσματα του Walk on the Sun που εφαρμόστηκε σε 65 τυφλούς μαθητές έδειξαν ότι η κατανόηση των χρωμάτων τους ήταν σχετικά εύκολη. Οι περισσότεροι μαθητές μπορούσαν να χαρτογραφήσουν τουλάχιστον ένα χρώμα σε μια συνεδρία και να αναγνωρίσουν τα χρώματα στις εικόνες. Οι Morgan & Moore (2016) ενσωμάτωσαν πλοήγηση με πληκτρολόγιο και ακουστικές περιγραφές στο υπάρχον εργαστήριο προσομοίωσης PHET Capacitor Lab: Basics για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προπτυχιακούς φοιτητές με προβλήματα όρασης. Μια οθόνη εμφανίζει μια μπαταρία και έναν πυκνωτή σε ένα κύκλωμα, ένα ραβδόγραμμα χωρητικότητας, έναν πίνακα ελέγχου για την αλλαγή των τιμών των πειραματικών φυσικών μεγεθών. Η οθόνη Light Bulb εμφανίζει επιπλέον μια λάμπα στο κύκλωμα και επιλογές για την προβολή γραφημάτων για τη φόρτιση της πλάκας και την αποθηκευμένη ενέργεια. Οι μαθητές κατανοούν την εξάρτηση της χωρητικότητας από το εμβαδόν της πλάκας και το διαχωρισμό, τη σχέση μεταξύ τάσης, φορτίου, αποθηκευμένης ενέργειας και χωρητικότητας και πώς ο πυκνωτής εκφορτίζεται και φτάνει το φορτίο στη λάμπα. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν μόνο την είσοδο πληκτρολογίου μπορούν να πλοηγηθούν και να αλληλοεπιδράσουν. Οι ηχητικές περιγραφές που λαμβάνονται με το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης παρέχουν προφορικές πληροφορίες για όλες τις ρυθμίσεις και τις δυνατότητες και δυναμική ανατροφοδότηση. Μετακινώντας την εστίαση γύρω από την οθόνη χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο, οι μαθητές κατανοούν τι μπορούν να κάνουν με το πρόγραμμα και εξερευνούν τις εννοιολογικές ερωτήσεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές αλληλεπιδρούν και κατανοούν θεμελιώδεις έννοιες της φυσικής χωρίς να χρειάζονται λεπτομερείς οδηγίες. Οι Cole και Slavin (2013) παρουσίασαν μια σύγχρονη τεχνολογία βίντεο για να βοηθήσουν έναν φοιτητή με χαμηλή όραση να συμμετάσχει σχεδόν πλήρως στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου στη χημική φυσική που απαιτεί πειράματα εργαστηρίου φυσικής. Ο μαθητής επέλεξε το Acrobat Panel και το Long Arm. Το Acrobat Panel είναι μια οθόνη LCD 19 ιντσών και το Long Arm είναι ένας αρθρωτός βραχίονας που διαθέτει ενσωματωμένη βιντεοκάμερα αυτόματης εστίασης στο άκρο του. Η κάμερα μπορεί να τοποθετηθεί οπουδήποτε σε ακτίνα 60 εκατοστών, να εστιάσει σε αντικείμενα που βρίσκονται σε απόσταση λίγων εκατοστών έως και 50 μέτρα και να τα μεγεθύνει έως και 72 φορές χρησιμοποιώντας ένα τηλεχειριστήριο. Υπάρχει επίσης επιλογή αντίθεσης και φωτεινότητας χρώματος. Κατά τη διάρκεια του πειράματος, όταν η κάμερα βρισκόταν σε μια θέση, μπορούσε να κλειδωθεί και ήταν σε θέση να διατηρήσει τη θέση, την εστίαση και τη μεγέθυνση. Αυτό επέτρεψε στον μαθητή να εκτελέσει μια εργασία με τα χέρια του ενώ έβλεπε την οθόνη LCD. Έτσι ο μαθητής μπορεί να εκτελεί εργαστηριακές ασκήσεις ανεξάρτητα. Η χρήση της κάμερας USB bridge συνδέεται με φορητό υπολογιστή ή επιτραπέζιο υπολογιστή μέσω της θύρας USB και η οθόνη του υπολογιστή μπορεί να χωριστεί και να εμφανίσει τις εικόνες της κάμερας και την έξοδο του υπολογιστή, ώστε ο χρήστης να μπορεί να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή για να πληκτρολογήσει σημειώσεις ή να εισάγει δεδομένα ενώ παρατηρεί το υλικό της κάμερας. Οι Nazemi και συν. (2015)

περιέγραψαν μια μέθοδο εξισορρόπησης χημικών εξισώσεων για μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν την ιδέα της Chemical Markup Language - CML XML, μια βασική προσέγγιση που προσφέρει σημασιολογία για ένα ευρύ φάσμα χημικών εννοιών, για να μετατρέψουν μη ισορροπημένη χημική εξίσωση σε μορφή Mark-up προσθέτοντας βασικές ετικέτες. Η αναπαράσταση αυτών των εξισώσεων παρέχει τη δυνατότητα πλοήγησης στα ταξινομημένα δεδομένα όπως είδη, στοιχεία, αριθμούς ποσοτήτων στο αριστερό και δεξί μέρος των εξισώσεων, τα αντιδρώντα και τα προϊόντα. Με αυτόν τον τρόπο, οι τυφλοί μαθητές θα μπορούν να βρουν τους σωστούς συντελεστές για να εξισορροπήσουν τις χημικές εξισώσεις χωρίς να χρειάζεται να δημιουργήσουν μαθηματικές εξισώσεις και να θυμούνται μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το Linux Bash Script χρησιμοποιήθηκε για την αναπαράσταση σε μορφή Mark-up. Το Bash διαθέτει αρκετά ισχυρά εργαλεία χειρισμού κειμένου στη λειτουργία γραμμής εντολών, ώστε να μπορεί να λάβει μια μη ισορροπημένη χημική εξίσωση ως είσοδο, να επεξεργάζεται, να ταξινομεί πληροφορίες και να τις αναπαριστά ως μορφή σήμανσης ή εναλλακτική περιγραφή ήχου χρησιμοποιώντας κείμενο σε ομιλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η εφαρμογή είναι αξιόπιστη για χημικές εξισώσεις η εξισορρόπηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές.

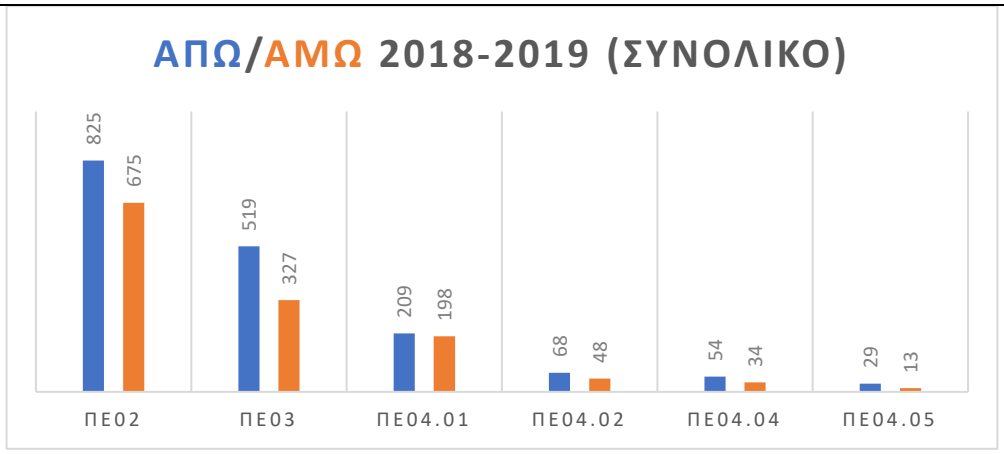
Στατιστική Ανάλυση

Σε αυτή την ενότητα, θα διερευνηθεί κυρίως ο αριθμός διορισμών των καθηγητών φυσικής σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (φιλόλογοι, μαθηματικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι). Όλα τα παρακάτω στοιχεία είναι από τα επίσημα αρχεία του Υπουργείου Παιδείας. Παρακάτω στην **Εικόνα 1**, εντοπίζεται το διάγραμμα *Συνολικών Ωρών (Πλήρες και Μειωμένο)*, που έλαβαν τα μαθήματα **ΠΕ02 (Φιλολογία)**, **ΠΕ03 (Μαθηματικά)**, **ΠΕ04.01 (Φυσική)**, **ΠΕ04.02 (Χημεία)**, **ΠΕ04.04 (Βιολογία)** και **ΠΕ04.05 (Γεωλογία)**, το σχολικό έτος 2017 – 2018.



Εικόνα 1. *Πλήρες/Μειωμένο Ωράριο Μαθημάτων Ειδικής Αγωγής για το έτος 2017 – 2018*

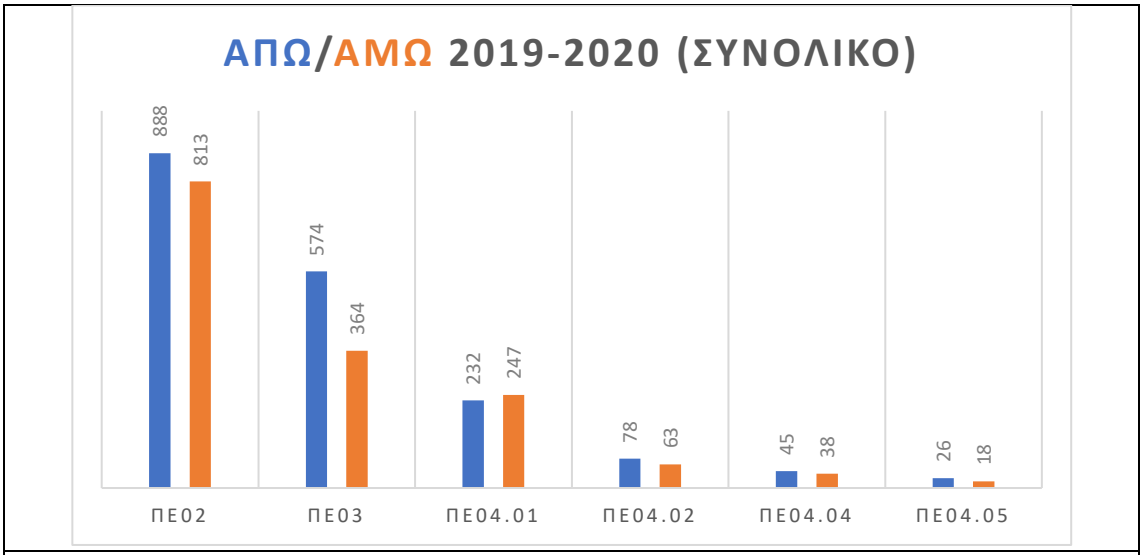
Παρατηρούμε τον ελάχιστο αριθμό προσλήψεων στο μάθημα της Φυσικής αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων, εκτός της Φιλολογίας και των Μαθηματικών. Η διαφορά μεταξύ Φιλολογίας και Μαθηματικών σε *Πλήρες Ωράριο* είναι περίπου 58%, ενώ μεταξύ Φιλολογίας και Φυσικής είναι 78%. Στην **Εικόνα 2**, εντοπίζεται το διάγραμμα *Συνολικών Ωρών (Πλήρες και Μειωμένο)*, που έλαβαν τα μαθήματα **ΠΕ02 (Φιλολογία)**, **ΠΕ03 (Μαθηματικά)**, **ΠΕ04.01 (Φυσική)**, **ΠΕ04.02 (Χημεία)**, **ΠΕ04.04 (Βιολογία)** και **ΠΕ04.05 (Γεωλογία)**, το σχολικό έτος 2018 – 2019.



Εικόνα 2. *Πλήρες/Μειωμένο Ωράριο Μαθημάτων Ειδικής Αγωγής για το έτος 2018 – 2019*

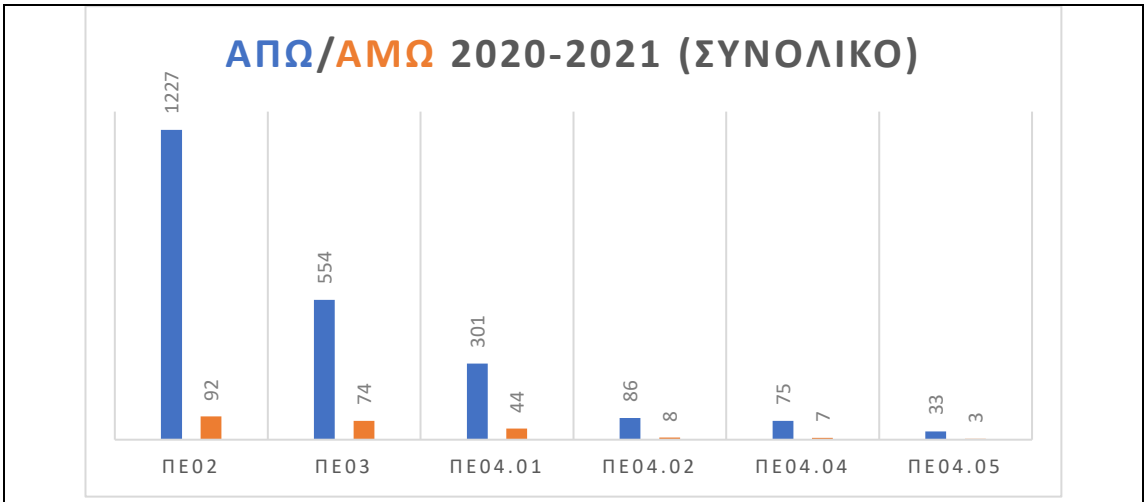
Παρατηρούμε ξανά έναν ελάχιστο αριθμό προσλήψεων στο μάθημα της Φυσικής αλλά με τη κοινή διαφορά στην κλίμακα και τα όρια, μιας και αυτό το σχολικό έτος μειώθηκαν λίγο το *Πλήρες Ωράριο* και αυξήθηκε αρκετά το *Μειωμένο Ωράριο*. Εδώ η διαφορά μεταξύ Φιλολογίας και Μαθηματικών σε *Πλήρες Ωράριο* είναι περίπου 37%, ενώ μεταξύ Φιλολογίας και Φυσικής είναι 75%. Έπεσε αρκετά η διαφορά μεταξύ Φιλολογίας και Μαθηματικών το έτος 2018 – 2019, αλλά όχι ιδιαίτερα μεταξύ Φιλολογίας και Φυσικής. Επίσης, όσον αφορά το μάθημα της Φυσικής, οι αριθμοί ωραρίου για *Πλήρες και Μειωμένο Ωράριο* είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους, σχεδόν ίδιοι, κάτι που δεν συμβαίνει για την Φιλολογία και τα Μαθηματικά για αυτό το έτος. Επίσης, το ίδιο φαινόμενο εντοπίζεται και για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Στην **Εικόνα 3**, εντοπίζεται το διάγραμμα *Συνολικών Ωρών (Πλήρες και Μειωμένο)*, που έλαβαν τα μαθήματα **ΠΕ02 (Φιλολογία)**, **ΠΕ03 (Μαθηματικά)**, **ΠΕ04.01 (Φυσική)**, **ΠΕ04.02 (Χημεία)**, **ΠΕ04.04 (Βιολογία)** και **ΠΕ04.05 (Γεωλογία)**, το σχολικό έτος 2019 – 2020.



Εικόνα 3. *Πλήρες/Μειωμένο Ωράριο Μαθημάτων Ειδικής Αγωγής για το έτος 2019 – 2020*

Παρατηρούμε και σε αυτό το έτος έναν ελάχιστο αριθμό προσλήψεων στο μάθημα της Φυσικής, καθώς και διαφορά μεταξύ *Πλήρους και Μειωμένου Ωραρίου* για το μάθημα της Φυσικής. Το *Μειωμένο Ωράριο* πλέον ξεπερνάει για λίγο το *Πλήρες Ωράριο*. Παρ' όλα αυτά, δεν αλλάζει κατά πολύ η γενική εικόνα μεταξύ Φιλολογίας, Μαθηματικών και Φυσικής και για αυτό το έτος, εφόσον η διαφορά μεταξύ Φιλολογίας και Μαθηματικών σε *Πλήρες Ωράριο* είναι περίπου 36%, ενώ μεταξύ Φιλολογίας και Φυσικής είναι 74%. Στην **Εικόνα 4**, εντοπίζεται το διάγραμμα *Συνολικών Ωρών (Πλήρες και Μειωμένο)*, που έλαβαν τα μαθήματα **ΠΕ02 (Φιλολογία)**, **ΠΕ03 (Μαθηματικά)**, **ΠΕ04.01 (Φυσική)**, **ΠΕ04.02 (Χημεία)**, **ΠΕ04.04 (Βιολογία)** και **ΠΕ04.05 (Γεωλογία)**, το σχολικό έτος 2020 – 2021.



Εικόνα 4. *Πλήρες/Μειωμένο Ωράριο Μαθημάτων Ειδικής Αγωγής για το έτος 2020 – 2021*

Σε αυτό το έτος, παρατηρούμε αλλαγές στον αριθμό του *Μειωμένου Ωραρίου* για όλα τα μαθήματα και κάποιες αυξήσεις του *Πλήρους Ωραρίου*. Άλλοτε μικρότερες και

άλλοτε μεγαλύτερες, όπως στην περίπτωση της Φυσικής και των Μαθηματικών, αντίστοιχα. Εδώ η διαφορά μεταξύ Φιλολογίας και Μαθηματικών σε *Πλήρες Ωράριο* είναι ξανά περίπου 55%, ενώ μεταξύ Φιλολογίας και Φυσικής είναι 76%. Σε αυτό το έτος, πιθανότατα να έπαιξε ρόλο και το φαινόμενο του ιού στην αλλαγή πολλών μέτρων και διαδικασιών, γι' αυτό και οι αλλαγές στα ωράρια.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πως υπάρχει έλλειψη προσλήψεων εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών, συγκεκριμένα του μαθήματος της Φυσικής, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα Ειδικής Αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, κρίνεται απαραίτητο να υπάρξουν μεταρρυθμίσεις στα ποσοστά διορισμού των καθηγητών φυσικής, ώστε να γίνεται η κατάλληλη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Το τοπίο στην εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει. . Είδαμε πιο πάνω ότι υπάρχουν πολλές προσπάθειες που δείχνουν το δρόμο μέσα από ειδικό σχεδιασμό ενοτήτων για μαθητές με δυσκολίες. Η διεθνή βιβλιογραφία έχει να υποδείξει πολλές λύσεις για τους μαθητές αυτούς. Θα περίμενε κανείς ότι η Φυσική θα έπαιζε πρωταρχικό λόγο στην σχεδίαση μαθημάτων ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι Φυσικές Επιστήμες ως ακρογωνιαίος λίθος των Επιστημών, αλλά και των νέων τάσεων στην εκπαίδευση (ΤΠΕ, STEM, πειράματα με χρήση ARDUINO/LEGO) που σκοπό έχουν να εμπλέξουν το μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και από παθητικό δέκτη να τον κάνουν πρωταγωνιστή θα έπρεπε να οδηγούν τις εξελίξεις με καταρτισμένους καθηγητές. Αλλά η Ελληνική πραγματικότητα μας προσγειώνει λίγο απότομα. Η εκπαιδευτική μέθοδος έχει κάνει άλματα μπροστά, εγκαταλείποντας την «από καθέδρας διδασκαλία», περνώντας σε πιο σύγχρονα μονοπάτια. Πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στους καθηγητές των Φυσικών επιστημών να εμπλέξουν τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Να αποκατασταθεί η Φυσική στα μάτια των μαθητών ως η Επιστήμη που εξηγεί τη γύρω του πραγματικότητα. Με τη βοήθεια της Φυσικής «επεκτείναμε» τις αισθήσεις μας (Φυσική Β Γυμνασίου) και εξηγήσαμε φαινόμενα που θεωρούνταν Θεϊκής προέλευσης. Με τον διορισμό περισσότερων εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών, θα μπορέσουν να πραγματοποιηθούν πολλά προγράμματα για την ενίσχυση των γνώσεων των μαθητών, ιδιαίτερα των μαθητών ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bogusevschi, D., Tal, I., Bratu, M., Gornea, B., Caraman, D., Ghergulescu, I & Muntean, G. M. (2018, June). Water cycle in nature: small-scale STEM education pilot. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1496-1505). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

CHOIRIYAH, N. (2015). Developing of interactive e-book media on subject matter of chemicals in daily life for high school deaf student. *UNESA Journal of Chemical Education*, *4*(1).

Cole, R. A., & Slavin, A. J. (2013). Use of a video assistive device in a university course in laboratory science: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *107*(4), 311-315.

Goncalves, A. M. B., Cena, C. R., Alves, D. C. B., Errobidart, N. C. G., Jardim, M. I. A., & Queiros, W. P. (2017). Simple pendulum for blind students. *Physics Education*, *52*(5), 053002.

Jaramillo-Alcázar, A., Guaita, C., Rosero, J. L., & Luján-Mora, S. (2018, June). An approach to Inclusive Education in Electronic Engineering Through Serious Games. In *2018 XIII Technologies Applied to Electronics Teaching Conference (TAEE)* (pp. 1-7). IEEE.

Kalkanis, G., Gikopoulou, O., Kapotis E. (2013) «Erevno kai Anakalypto» me idio-Peiramata / afto-Kataskefes kai «me to mikroKosmo Exigo …» ton Fysiko Kosmo stin Protovathmia Ekpaidefsi", 8ο PANELLINIO SYNEDRIO DIDAKTIKIS TON FYSIKON EPISTIMON KAI NEON TECHNOLOGION STIN EKPAIDEFSI

Lamanauskas, V. (2013). Natural science education importance in adolescence. *Journal of Baltic Science Education*, *12*(4), 396.

Morgan, E. C., & Moore, E. B. (2016). Investigating Student Learning with Accessible Interactive Physics Simulations. In *Physics Education Research Conference (PERC)* (pp. 232-235).

Nazemi, A., McMeekin, D. A., & Murray, I. (2015). Unbalanced chemical equations conversion to mark-up format and representation to vision impaired students. *Computer Applications in Engineering Education*, *23*(6), 805-812.

Quinn, M. (2012). “Walk on the Sun”: an interactive image sonification exhibit. *AI & society*, *27*(2), 303-305.

Qutieshat, A., Aouididi, R., & Arfaoui, R. (2019). Design and construction of a low-cost arduino-based pH sensor for the visually impaired using universal pH paper.

Trníková, J. (2013). BRAIN-BASED LEARNING STRATEGIES AND INCLUSIVE EDUCATION. *Technológia vzdelávania*, *21*(3).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Από την κατανόηση του κειμένου και την ανάλυση της θεματικής δομής του στη γραπτή παραγωγή και αξιολόγηση

Ευάγγελος Π. Μαλμέν, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ. Κειμενογλωσσολογίας και Διδασκαλίας Νέας Ελληνικής ως Μητρικής Γλώσσας

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να παρουσιάσει τον τρόπο διδασκαλίας βασικών στοιχείων του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο (2021). Καταρχάς, το σενάριο προβλέπει την εργασία των μαθητών σε ομάδες των 4 ατόμων πάνω στην πρόσληψη κειμένων που αναφέρονται στην επιλογή επαγγέλματος από τους νέους. Κατά την πρόσληψη των κειμένων, επεξεργάζονται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού το φαινόμενο της θεματικής δομής, η οποία συνιστά μια πτυχή κειμενικής γραμματικής. Στη συνέχεια, σε ζεύγη παράγουν ένα δικό τους κείμενο σχετικής θεματολογίας και τέλος, βάσει ενός πίνακα ελέγχου αποπειρώνται να το αξιολογήσουν και να το βελτιώσουν, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα συνοχής και συνεκτικότητας. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου στη σχολική τάξη είχε επιτυχή αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς κατά πρώτον προβληματίστηκαν και εμβάθυναν πάνω στη δομή του κειμένου και κατά δεύτερον παρήγαγαν κείμενα πιο συνοχικά και συνεκτικά σε σύγκριση με αυτά που έγραφαν πριν.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόσληψη και παραγωγή κειμένων, αξιολόγηση κειμένων, κειμενική γραμματική: θεματική δομή

From reading comprehension and thematic structure analysis to producing and assessing written discourse

Evangelos P. Malmen, Teacher of Language in High School, Dr of Textlinguistics and Teaching of Greek as a Mother Tongue

Abstract

The current teaching scenario aims to present a teaching methodology of crucial elements in the new National Curriculum for the Greek language (2021) in Junior High School. According to the scenario, students in small (4-person) groups work upon comprehending texts referring to the way young people follow vocational guidance. At the same time, under the teacher's guidance, students examine text thematic structure, which is an aspect of text grammar. Afterwards, in pairs, they produce their own pieces of writing and in the end, based on a specific checklist they try to assess and revise them, placing greater emphasis on cohesion and coherence. The application of this scenario to the class was successful, because, firstly, students reflected on and deepened their understanding of text structure, and secondly, they managed to produce more cohesive and coherent texts in comparison to those written before.

Key-Words: Reading comprehension, producing and assessing discourse, text grammar: thematic structure

Διδακτικό σενάριο

Δημιουργός Ευάγγελος Π. Μαλμέν	**Τάξη** Β΄ Γυμνασίου
Γνωστικό αντικείμενο Νεοελληνική Γλώσσα	**Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου** «Από την κατανόηση του κειμένου και την ανάλυση της θεματικής δομής του στη γραπτή παραγωγή και αξιολόγηση»
Διδακτική ενότητα Προγράμματος Σπουδών $2^{η}$ – Πρόσληψη και παραγωγή κειμένων με θεματική την επιλογή του επαγγέλματος	**Κειμενική Γραμματική** Διδασκαλία θεματικής δομής, φαινόμενο άμεσα σχετιζόμενο με τη λειτουργική προοπτική της πρότασης, την προβολή πληροφορίας και τη σειρά όρων (όπως αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών)
Διδασκαλία κειμενικών τύπων και ειδών άρθρο στο διαδίκτυο: εξηγητικός κειμενικός τύπος, συνέντευξη: ποικιλία κειμενικών τύπων	**Χρονική διάρκεια** 7 διδακτικές ώρες (με δυνατότητα επέκτασης κατά 1 ώρα για περαιτέρω επεξήγηση της θεματικής δομής)

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία της πρόσληψης των κειμένων από τους μαθητές στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει τα τρία στάδια: προ-αναγνωστικό, κυρίως αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό, όπως ακριβώς αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο, εκτός από τις ερωτήσεις κατανόησης, εντοπισμού ειδικών πληροφοριών και ανταπόκρισης των μαθητών στα κείμενα διδάσκεται και η θεματική δομή τους. Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές καλούνται να γράψουν σε ζεύγη ένα κείμενο που άπτεται της θεματολογίας του επαγγέλματος, εφαρμόζοντας στοιχεία της θεματικής δομής που διδάχτηκαν, με σκοπό να είναι όσο το δυνατόν πιο συνοχικό και συνεκτικό. Στη συνέχεια, καλούνται να το αξιολογήσουν, βάσει ενός ειδικά διαμορφωμένου πίνακα ελέγχου και να το αναθεωρήσουν.

Κρίνεται απαραίτητο να αναλυθούν για τον εκπαιδευτικό βασικά σημεία της *θεματικής δομής*. Με τον όρο *θεματική δομή* εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής (ή ο συγγραφέας) οργανώνει την πρόταση ως μήνυμα στη ροή του λόγου (Halliday & Matthiessen 2014). Εγγενή συστατικά του μηνύματος αποτελούν το *θέμα* και το *σχόλιο*.

Ως προς το *θέμα*, εφαρμόζεται η θεωρητική πρόταση του Malmen (2020a, b), η οποία έχει μετασχηματιστεί για διδακτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την εν λόγω πρόταση, το *θέμα* κάθε πρότασης ή περιόδου διακρίνεται σε *αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα* και *θέμα προσανατολισμού*. Συνοπτικά, το *αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα*: α) δηλώνει *αυτό για το οποίο γίνεται λόγος* στην πρόταση ή περίοδο, β) εκφράζει συχνά αλλά όχι πάντα γνωστή πληροφορία, γ) τοποθετείται σε αρχικές προτασιακές θέσεις και δ) πραγματώνεται με τις συντακτικές λειτουργίες του υποκειμένου, αντικειμένου (συμπεριλαμβανομένου και του εμπρόθετου αντικειμένου) και κατηγορουμένου. Στη διδακτική πράξη συνιστούμε να χρησιμοποιείται απλά ο όρος *θέμα.* Το *θέμα προσανατολισμού* περιλαμβάνει τους κειμενικούς δείκτες και τα λοιπά επιρρηματικά στοιχεία, τα οποία προτάσσονται σε κάθε περίοδο, αποτελώντας συχνά σημείο αφετηρίας του μηνύματος. Τα εν λόγω στοιχεία συνδέουν την εκάστοτε πρόταση με τα προηγούμενα και ταυτόχρονα προσανατολίζουν τον αναγνώστη/ακροατή για το περιεχόμενο του μηνύματος, με αποτέλεσμα να συμβάλουν στη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου. Στη διδακτική πράξη χρησιμοποιούμε τον όρο *έκφραση προσανατολισμού*, για να μην προκληθεί σύγχυση στους μαθητές. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αποφύγει τελείως τη χρήση του παραπάνω όρου στην τάξη και να κατευθύνει τους μαθητές να βρίσκουν μόνο τη μορφή και λειτουργία των συνδετικών λέξεων/φράσεων και των επιρρηματικών στοιχείων στην αρχή κάθε περιόδου. Τονίζεται ότι είναι απαραίτητο να γίνεται σχολιασμός στην τάξη γιατί βρίσκονται σε αυτή την προτασιακή θέση και ποια είναι η σημασία τους (βλ. φύλλα εργασίας).

Το *σχόλιο*, όπως υποστηρίζεται και από τις σύγχρονες γραμματικές των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και των Holton κ.ά. (2012), εκφράζει μια πληροφορία σχετική με το *θέμα*, η οποία είναι νέα στον αναγνώστη/ακροατή και τείνει να τοποθετηθεί από τη μέση μέχρι το τέλος της πρότασης. Το τμήμα του σχολίου στο οποίο δηλώνεται το πιο σημαντικό κομμάτι της νέας πληροφορίας ή πληροφορία γνωστή αλλά εξαιρετικά βαρύνουσας σημασίας ονομάζεται *εστία.* Η φυσική της θέση σε αμαρκάριστες προτάσεις είναι στο τέλος της πρότασης. Στη διδακτική πράξη, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί μόνο ο όρος *σχόλιο* στη Β΄ Γυμνασίου, ενώ ο όρος *εστία* να μετατεθεί για τη Γ΄ Γυμνασίου, για να εξοικειώνονται οι μαθητές σταδιακά με τη σχετική μεταγλωσσική ορολογία. Στη Β΄ Γυμνασίου, αρκεί να ασκούνται οι μαθητές μόνο στον εντοπισμό της πιο σημαντικής ή εμφατικής πληροφορίας σε κάθε πρόταση, η οποία συνήθως αλλά όχι πάντα βρίσκεται προς το τέλος της.

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι σε κάθε πρόταση ή περίοδο είναι απαραίτητη η ύπαρξη *σχολίου*, ενώ το *θέμα* είναι δυνατό να απουσιάζει.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες του τμήματος χρειάζεται να

- είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο,

- έχουν ασκηθεί στην ενεργητική ακρόαση και στον σχολιασμό των απόψεων των συμμαθητών τους,
- γνωρίζουν τα μέρη της πρότασης και να είναι σε θέση να εντοπίζουν τη συντακτική λειτουργία των βασικών όρων της πρότασης.

Σκεπτικό διδακτικού σεναρίου

Η τάση των μαθητών να εισάγουν πολλές και ασύνδετες πληροφορίες ή θέματα στον γραπτό λόγο τους, χωρίς να υπάρχει συλλογιστική πορεία, αποτέλεσε την αφόρμηση για την εκπόνηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου. Το εν λόγω σενάριο, μέσω της διδασκαλίας της θεματικής δομής στον εξηγητικό κειμενικό τύπο και στο είδος της συνέντευξης, αποσκοπεί πρώτον στο να κατανοήσουν οι μαθητές τις δομικές και γλωσσικές συμβάσεις των υπό εξέταση κειμένων και ως εκ τούτου να καταλάβουν σε περισσότερο βάθος το περιεχόμενό τους και δεύτερον να παραγάγουν περισσότερο συνοχικά και συνεκτικά προσωπικά κείμενα.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται

- να προσεγγίσουν με τα κατάλληλα ερωτήματα των φύλλων εργασίας το περιεχόμενο των κειμένων·
- να προβληματιστούν για τους παράγοντες που ενδεχομένως εμπλέκονται στις σκέψεις τους για την επιλογή του δικού τους επαγγέλματος, αφορμώμενοι από το περιεχόμενο των κειμένων·
- να ασκηθούν στην αναγνώριση του θέματος, των εκφράσεων προσανατολισμού, του σχολίου και των εμφατικών πληροφοριών σε κάθε περίοδο·
- να διερευνήσουν τη θέση των παραπάνω συστατικών στην εξεταζόμενη πρόταση ή περίοδο και να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού την τοποθέτησή τους στην εκάστοτε προτασιακή θέση·
- να αντιληφθούν τον σημαντικό ρόλο που το θέμα, η έκφραση προσανατολισμού και το σχόλιο διαδραματίζουν στη θεματική ανάπτυξη του κειμένου και ως εκ τούτου στη συνοχή και συνεκτικότητά του·
- να κατανοήσουν τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη στον εξηγητικό κειμενικό τύπο·
- να συνειδητοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για τον σχεδιασμό του προσωπικού τους κειμένου και να τους αξιοποιήσουν αποτελεσματικά·
- να συνεργαστούν για τη σύνθεση ενός κειμένου, να λειτουργήσουν δηλαδή ως συν-συγγραφείς·
- να μπουν τόσο στη διαδικασία αξιολόγησης του κειμένου τους, ανταλλάσσοντας απόψεις με τους συμμαθητές τους σε ζητήματα περιεχομένου, δομής και μορφής όσο και στη διαδικασία αναθεώρησής του.

Οργάνωση της τάξης – Διδακτικά μέσα

Τάξη διαιρεμένη σε ομάδες. Φύλλα εργασίας. Βιντεοπροβολέας.

Διδακτική Μεθοδολογία

Συνδυασμός μεθόδων. Κατά βάση, η διδασκαλία είναι ομαδοσυνεργατική και ακολουθεί τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Επιπλέον, αξιοποιείται η επικοινωνιακή προσέγγιση κατά τη διδακτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, διεξάγεται μεταγλωσσική συζήτηση[1] στη σχολική τάξη, σχετικά με τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Η μεταγλωσσική συζήτηση αφορά σε πρώτη φάση στην οργάνωση συζητήσεων[2] τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών για τις δομικές και γλωσσικές επιλογές των κειμένων και για το αποτέλεσμα που έχουν οι τελευταίες στη διαμόρφωση του νοήματος των κειμένων. Σε δεύτερη φάση, η μεταγλωσσική συζήτηση εμπλέκεται στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των προσωπικών τους γραπτών.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Α΄ Φάση

- Στην πρώτη φάση, η διδασκαλία εστιάζει σε δύο στοιχεία: α) στην κατανόηση του περιεχομένου δύο κειμένων που σχετίζονται με το επάγγελμα και β) στην ανάλυση της θεματικής δομής τους. Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι στο πρώτο κείμενο, που είναι άρθρο από το διαδίκτυο, κυριαρχεί ο εξηγητικός κειμενικός τύπος, ενώ στο δεύτερο που είναι συνέντευξη, ενσωματώνονται διάφοροι κειμενικοί τύποι, όπως περιγραφή, εξήγηση, αφήγηση και επιχειρηματολογία.

1η διδακτική ώρα

<u>Αφόρμηση</u>

- Δίνεται ένα απόσπασμα από ένα αναρτημένο κείμενο στο διαδίκτυο της Μαρίνας Βογιοπούλου, στο οποίο σκόπιμα οι περίοδοι παρουσιάζονται με ανακατεμένη σειρά, με σκοπό να προκληθεί ένα ξάφνιασμα στους μαθητές και να διαπιστώσουν οι ίδιοι πόσο σημαντική είναι η αρμονική διαδοχή των ιδεών και κατ' επέκταση η ομαλή ροή του κειμένου. Οι όροι συνοχή και συνεκτικότητα δεν χρειάζεται να αναφερθούν στους μαθητές. Στην ολομέλεια του τμήματος τίθεται το παρακάτω ερώτημα:
- *Μπορείς να καταλάβεις το νόημα της παρακάτω παραγράφου; Μήπως υπάρχει κάτι που σε δυσκολεύει; Ποιο είναι αυτό;*

[1] Βλ. Myhill κ.ά. 2016, Myhill 2016.
[2] Βλ. Malmen (2020a).

- *Αυτό που τους λείπει στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η αγάπη και η προσοχή. Σε τέτοιου είδους γεγονότα βρίσκεται πολλές φορές η ρίζα κατά τα άλλα «περιέργων», κατά τους γονείς, επιλογών των παιδιών τους. Είναι δυνατόν λοιπόν να επιλέξουν επαγγέλματα προσφοράς, επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με παιδιά ή ακόμη επαγγέλματα που θεωρούν ότι «τιμωρούν» συμπεριφορές που πληγώνουν, όπως δικαστικά, αστυνομικά, στρατιωτικά. Για παράδειγμα η μεταστροφή παιδιών που βίωσαν ένα βίαιο διαζύγιο ή που αποχωρίστηκαν έναν αδελφό/ αδελφή. Σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως ένας χωρισμός, ένα διαζύγιο, ένας νέος γάμος των γονιών και η σχέση του παιδιού/ εφήβου με το νέο πρόσωπο, μια αρρώστια ή αναπηρία, είναι γεγονότα που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Τα παιδιά αυτά, ενώ είχαν επιλέξει κάτι σύμφωνο με τις κλίσεις τους, αποφασίζουν κατόπιν του γεγονότος να ακολουθήσουν σπουδές σχετικές με αυτό που τους λείπει.*
- Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε 6 ομάδες των 4 ατόμων, οι οποίες καλούνται: α) να βάλουν στη σωστή σειρά τις περιόδους του εξεταζόμενου αποσπάσματος, β) να εξηγήσουν σε ποιες λέξεις ή φράσεις βασίστηκαν για να κάνουν τις επιλογές τους, γ) να παρατηρήσουν στο κείμενο με αποκατεστημένη τη σειρά των περιόδων ποιες λέξεις ή φράσεις βρίσκονται στην αρχή και ποιες από τη μέση μέχρι το τέλος της κάθε περιόδου και να κάνουν υποθέσεις για τον λόγο για τον οποίο η συγγραφέας επέλεξε αυτή τη σειρά, δ) να βρουν τη γραμματική μορφή (π.χ. ΟΦ, ΡΦ, ΠΦ, ΕΦ κ.ά.) και τη συντακτική λειτουργία των αρχικών σε κάθε περίοδο λέξεων ή φράσεων και ε) να σκεφτούν έναν τίτλο που να αποδίδει το νόημα της παραγράφου.
- Η εκφώνηση των απαντήσεων στην ολομέλεια γίνεται πρώτα όταν κάθε ομάδα ολοκληρώσει τις δύο πρώτες δραστηριότητες και στη συνέχεια τις δύο επακόλουθες. Μετά την αποκατάσταση της σειράς των περιόδων, ο εκπαιδευτικός διαβάζει την παράγραφο στην ολομέλεια και ανατίθεται η 5^{η} δραστηριότητα. Οι ομάδες συζητούν για τον πιο εύστοχο τίτλο, δικαιολογώντας την απάντησή τους. Η ώρα ολοκληρώνεται με συζήτηση στην ολομέλεια για το κατά πόσο συμφωνούν με το περιεχόμενο της παραγράφου. Σε περίπτωση περιορισμού χρόνου, η εύρεση του τίτλου μπορεί να ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι.

2^{η} διδακτική ώρα

- Διερευνώνται οι προσδοκίες των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο των κειμένων που θα ακολουθήσουν. Βάσει του αποσπάσματος που ανέλυσαν την προηγούμενη ώρα, καλούνται να εκφράσουν κάποιες υποθέσεις για τις πτυχές/πλευρές του θέματος που πρόκειται να μελετήσουν.
- Μοιράζεται ολόκληρο το κείμενο: «Έξι παράγοντες που διαμορφώνουν τις επιλογές των νέων σε ό,τι αφορά το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν» της Μαρίνας Βογοπούλου. Τους δίνεται η αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν και να προσπαθήσουν να καταλάβουν αυτούς τους «έξι παράγοντες», για τους οποίους κάνει λόγο ο τίτλος, καθώς ο εκπαιδευτικός το διαβάζει στην τάξη.

Μετά την ανάγνωση ακολουθούν οι παρακάτω δραστηριότητες:

1η δραστηριότητα

Συζήτηση στην ολομέλεια για το περιεχόμενο του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη και την πηγή από την οποία έχει ληφθεί.

2η δραστηριότητα

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει α) να παρουσιάσει και να εξηγήσει αναλυτικά πώς ο παράγοντας που της έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τις επιλογές των νέων, σύμφωνα με τη συγγραφέα και β) να εκφράσει τη γνώμη της για το αν συμφωνεί ή όχι με τη συγγραφέα.

Σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάθε ομάδα και έναν διαφορετικό παράγοντα.

3η δραστηριότητα

(Υστερα από ακρόαση των απόψεων όλων των ομάδων) Ποιος από αυτούς τους παράγοντες φαίνεται ο πιο σημαντικός για σένα και γιατί;

4η δραστηριότητα

Ποιος κειμενικός τύπος (αφήγηση, περιγραφή, εξήγηση, επιχειρηματολογία, οδηγίες) κυριαρχεί στο παραπάνω κείμενο; Να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.

5η δραστηριότητα

Στο παρακάτω απόσπασμα του κειμένου, προσπαθήστε να εξηγήσετε γιατί οι υπογραμμισμένες λέξεις ή φράσεις βρίσκονται σε αυτή την προτασιακή θέση. Συζητήστε στην ομάδα σας για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σειρά των λέξεων ή φράσεων σε κάθε πρόταση και περίοδο.

Η Αγορά Εργασίας είναι ίσως ο πιο συνειδητός, εμφανής παράγοντας σύμφωνα με τον οποίο οι νέοι επιλέγουν επάγγελμα. Και είναι εξαιρετικά σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή που δεν υπάρχει τόσο ισχυρή η έννοια της «δουλειάς που θα κάνει κανείς για την υπόλοιπη ζωή του» και που τα δεδομένα στον κόσμο της εργασίας αλλάζουν συνέχεια. Οι έφηβοι που τώρα θα διαλέξουν το επάγγελμά τους θα πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν τις περισσότερες πιθανότητες από κάθε άλλη γενιά να αλλάξουν καριέρα 3 και 4 φορές στη ζωή τους. Και αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό. Απλώς πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν.

Εργασία για το σπίτι (ατομική ή ομαδική) (βλ. β΄ φύλλο εργασίας)

3η διδακτική ώρα

- Η μεταγλωσσική συζήτηση που επιδιώκεται να αναπτυχθεί στην ολομέλεια από τις παραπάνω δραστηριότητες σε σχέση με τη θέση σε κάθε περίοδο *της γνωστής και νέας πληροφορίας, αυτού για το οποίο γίνεται λόγος και του τι λέγεται για αυτό, της εμφατικής πληροφορίας, των κειμενικών δεικτών και των επιρρηματικών στοιχείων που προσανατολίζουν τον αναγνώστη για το μήνυμα που ακολουθεί* προλειαίνει το έδαφος για την εισαγωγή των εννοιών *θέμα, έκφραση προσανατολισμού* και *σχόλιο*, οι οποίες στο βαθμό που είναι δυνατό εκμαιεύονται από τους μαθητές. Επαναλαμβάνουμε ότι σε μια πρόταση ή περίοδο είναι δυνατό να μην υπάρχει θέμα ή έκφραση προσανατολισμού, αλλά απαραίτητα πρέπει να υπάρχει σχόλιο.
- Στη συνέχεια, τους δίνονται οι παρακάτω δραστηριότητες τις οποίες επεξεργάζονται στην ομάδα τους και όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώνουν καθεμιά, εκφωνούν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια:

1η δραστηριότητα

Για κάθε περίοδο δύο αποσπασμάτων του κειμένου να συμπληρώσουν στον πίνακα (βλ. γ΄ φύλλο εργασίας) το θέμα, την έκφραση προσανατολισμού (κειμενικοί δείκτες, επιρρηματικά στοιχεία) και το σχόλιο (Δεν είναι απαραίτητο κάθε περίοδος να διαθέτει οπωσδήποτε θέμα ή έκφραση προσανατολισμού).

2η δραστηριότητα

Να διερευνήσουν τη συντακτική λειτουργία στην πρόταση των θεμάτων που

βρήκαν

3η δραστηριότητα

Να αναλύσουν τις σημασίες που δηλώνει κάθε έκφραση προσανατολισμού

Εργασία για το σπίτι (ατομική ή ομαδική) (βλ. γ΄ φύλλο εργασίας)

4η διδακτική ώρα

- Ο έλεγχος των εργασιών και η συζήτηση στην τάξη αποβλέπει:

α) στην εμπέδωση της αναγνώρισης του θέματος και του σχολίου σε κάθε περίοδο·

β) στην κατανόηση της σημασίας των εκφράσεων προσανατολισμού, δηλαδή των

κειμενικών δεικτών και των επιρρηματικών στοιχείων και στη συνειδητοποίηση

της αναγκαιότητας στο εκάστοτε συγκείμενο να τοποθετούνται σε αρχικές

προτασιακές θέσεις·

γ) στην παρατήρηση ότι η συγγραφέας προκειμένου να εξηγήσει τις απόψεις της συχνά θέτει ως θέμα μια ΟΦ που παράγεται από το προηγούμενο σχόλιο ή ολόκληρη την προηγούμενη πρόταση/περίοδο. Όμως, χρειάζεται να παρατηρήσουν ότι υπάρχουν και κάποια θέματα στο απόσπασμα που παραμένουν σταθερά για να διασφαλιστεί η συνεκτικότητα στον λόγο.

- Κατόπιν, οι μαθητές στις ομάδες τους επεξεργάζονται ένα κείμενο που ανήκει στο είδος της συνέντευξης, ληφθέν από https://museduc.gr/el/ με τις παρακάτω δραστηριότητες:

1η δραστηριότητα

- Να εντοπίσουν στο κείμενο τον παράγοντα που πρέπει να καθορίσει την επιλογή του επαγγέλματός τους, σύμφωνα με τον αρχαιολόγο και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.
- Να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αν συμφωνούν ή όχι με τη συμβουλή του αρχαιολόγου.

2η δραστηριότητα

- Για ένα κομμάτι του κειμένου να συμπληρώσουν τον πίνακα (βλ. δ΄ φύλλο εργασίας) με την έκφραση προσανατολισμού, το θέμα και το σχόλιο και να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους για τον τρόπο δημιουργίας και τη μορφή του θέματος.
- Να διερευνήσουν την εμφατική λειτουργία μιας μορφής εστιακής δομής μέσω του σχετικού παραδείγματος (βλ. δ΄ φύλλο εργασίας).

Β΄ Φάση

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την παραγωγή σε ζεύγη ενός άρθρου, στο οποίο θα κυριαρχεί ο εξηγητικός κειμενικός τύπος και η αξιολόγησή του τόσο από τους μαθητές, βάσει πίνακα ελέγχου όσο και από τον εκπαιδευτικό.

5η διδακτική ώρα

- Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω θέμα, το οποίο καλούνται να γράψουν σε ομάδες των δύο ατόμων:

Στη στήλη του σχολικού περιοδικού με τίτλο: «Εφηβικοί προβληματισμοί», αποφασίζετε να γράψετε ένα άρθρο στο οποίο θα εκφράζετε τον προβληματισμό σας για το μελλοντικό σας επάγγελμα. Σε αυτό το άρθρο, εξηγείτε αναλυτικά κάποιους παράγοντες που αυτή τη στιγμή επηρεάζουν τις προσωπικές επιλογές σας. (περίπου 250 λέξεις)

Λάβετε υπόψη σας:

- πού θα δημοσιευτεί και σε ποιους απευθύνεται,
- ποιο είδος και τύπο κειμένου χρειάζεται να γράψετε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του,
- να βάλετε τίτλο,
- να φαίνονται ξεκάθαρα στο κείμενό σας ο πρόλογος και ο επίλογος.

6η διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται να αναθεωρήσουν την πρώτη εκδοχή τους, συμβουλευόμενοι τον πίνακα ελέγχου (βλ. ε΄ φύλλο εργασίας) που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός για αυτούς. Κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης, μπορούν να ανταλλάσσουν τα γραπτά τους με αυτά άλλης ομάδας, ζητώντας τη γνώμη των συμμαθητών τους για σημεία μέσα στο κείμενο που τους δυσκολεύουν και τους προβληματίζουν. Στο τέλος της ώρας, η κάθε ομάδα παραδίδει τα γραπτά της στον εκπαιδευτικό να τα αξιολογήσει.

7η διδακτική ώρα

- Μετά την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών από τον εκπαιδευτικό, η οποία βασίζεται στα κριτήρια που αναφέρονται στον πίνακα ελέγχου, ο εκπαιδευτικός επιστρέφει τα κείμενα των μαθητών με αναλυτικές παρατηρήσεις.
- Ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει κάποια γραπτά που πρόκειται να διαβαστούν στην τάξη ώστε να σχολιαστούν από τους μαθητές τόσο ως προς τα θετικά όσο και ως προς τα αρνητικά σημεία. Επιπρόσθετα, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών, είναι δυνατό να τα προβάλει μέσω του βιντεοπροβολέα στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν με μεγαλύτερη άνεση χωρία στο γραπτό των συμμαθητών τους που κατά τη γνώμη τους είναι επιτυχημένα ή όχι, δικαιολογώντας τη γνώμη τους. Ο σχολιασμός περιστρέφεται γύρω από τα κριτήρια με τα οποία έχουν ασχοληθεί στον πίνακα ελέγχου.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον εκπαιδευτικό στη διεξαγωγή μεταγλωσσικής συζήτησης μεταξύ των μαθητών, η οποία θα αφορά στο αν τα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά του κάθε γραπτού υπηρετούν τον επικοινωνιακό σκοπό του και είναι συμβατά με το κειμενικό είδος και τον τύπο που τους είχε ανατεθεί. Παράλληλα με την επισήμανση των αστοχιών, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να σκεφτούν και διατυπώσουν προτάσεις για να βελτιωθεί το γραπτό κάποιας ομάδας.

Βιβλιογραφία

Georgakopoulou, A. & D. Goutsos. 2011. Keimeno kai Epikoinonia. Athina: Patakis.

Halliday, M.A.K. & C. Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar.* London and New York: Routledge.

Holton, D., P. Mackridge, I. Philippaki-Warburton & V. Spyropoulos. 2012. *Greek: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

Klairis, Ch. & G. Bampiniotis (se synergasia me A. Mozer, A. Bakakou-Orfanou & S. Skopetea). 2004. Grammatiki tis Neas Ellinikis Domoleitourgiki – Epikoinoniaki. Athina: Ellinika Grammata.

Malmen, E.P. 2020a. Ekponisi kai didaskalia keimenikis grammatikis. Oi synepeies stin paragogi mathitikon keimenon. Adim. did. diatr. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Malmen, E.P. 2020b. "Thematiki organosi kai anaptyxi epicheirimatologikon keimenon", Glossologia 28, 119-139. <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/172>

Michalis, A. 2020. Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi. Athina: Gutenberg.

Myhill, D. 2016. "Writing Conversations: Metalinguistic Talk about Writing". *Bulletin Vals-ASLA,* Vol. 103, 153-166.

Myhill D., S. Jones & A. Wilson. 2016. "Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing". *Research Papers in Education*, *31*(1), 23-44.

Spanos, G. & A. Michalis. 2012. I Neoelliniki glossa sti defterovathmia ekpaidefsi – Didaktiki Methodologia kai Axiologisi Analytikou programmatos. Athina: Ekd. Kritiki – Epistimoniki Vivliothiki.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. 2021. Programma Spoudon Neoellinikis Glossas stis A΄, B΄ kai C΄ Taxeis Gymnasiou. Athina: proti ekdosi.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. 2021. Didaktika senaria gia oles tis enotites sti Neoelliniki Glossa Gymnasiou.

Παράρτημα

Α΄ Φύλλο εργασίας

Αυτό που τους λείπει στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η αγάπη και η προσοχή. Σε τέτοιου είδους γεγονότα βρίσκεται πολλές φορές η ρίζα κατά τα άλλα «περιέργων», κατά τους γονείς, επιλογών των παιδιών τους. Είναι δυνατόν λοιπόν να επιλέξουν επαγγέλματα προσφοράς, επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με παιδιά ή ακόμη επαγγέλματα που θεωρούν ότι «τιμωρούν» συμπεριφορές που πληγώνουν, όπως δικαστικά, αστυνομικά, στρατιωτικά. Για παράδειγμα η μεταστροφή παιδιών που βίωσαν ένα βίαιο διαζύγιο ή που αποχωρίστηκαν έναν αδελφό/ αδελφή. Σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως ένας χωρισμός, ένα διαζύγιο, ένας νέος γάμος των γονιών και η σχέση του παιδιού/ εφήβου με το νέο πρόσωπο, μια αρρώστια ή αναπηρία, είναι γεγονότα που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Τα παιδιά αυτά, ενώ είχαν επιλέξει κάτι σύμφωνο με τις κλίσεις τους, αποφασίζουν κατόπιν του γεγονότος να ακολουθήσουν σπουδές σχετικές με αυτό που τους λείπει.

1. Προσπάθησε με τα μέλη της ομάδας σου να βάλεις τις περιόδους του παραπάνω αποσπάσματος στη σωστή σειρά.
2. Σε ποιες λέξεις ή φράσεις βασιστήκατε για να κάνετε τις επιλογές σας;
3. Μελετήστε προσεκτικά κάθε περίοδο της διορθωμένης παραγράφου και καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας για το ποιες λέξεις ή φράσεις βρίσκονται στην αρχή και ποιες από τη μέση μέχρι το τέλος της κάθε παραγράφου. Υπάρχει κάποιος λόγος για τον οποίο ο/η συγγραφέας τις τοποθετεί στις συγκεκριμένες θέσεις ή το κάνει τυχαία;
4. Ποια είναι η γραμματική μορφή (ονοματική φράση, ρηματική φράση, προθετική φράση, επίρρημα ή επιρρηματική φράση) και ποια η συντακτική λειτουργία των λέξεων ή φράσεων που βρίσκονται στην αρχή της κάθε περιόδου;
5. Σκεφτείτε έναν τίτλο που να αποδίδει το νόημα της παραγράφου.

Β΄ Φύλλο εργασίας

1) α) Ποιοι παράγοντες, σύμφωνα με τη συγγραφέα, επηρεάζουν τις επιλογές των νέων σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος; β) Ποια είναι η πηγή από την έχει ληφθεί το κείμενο; Ελέγχοντας αυτή την πηγή, πιστεύετε ότι πρέπει να δείχνουμε εμπιστοσύνη σε όσα αναφέρονται στο κείμενο;
2) α) Να παρουσιάσετε και να εξηγήσετε αναλυτικά πώς ο παράγοντας που σας έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει τις επιλογές των νέων, σύμφωνα με τη συγγραφέα β) Να εκφράσετε τη γνώμη σας για το αν συμφωνείτε ή όχι με τη συγγραφέα.
3) (στην ολομέλεια) Ποιος από αυτούς τους παράγοντες φαίνεται ο πιο σημαντικός για σένα και γιατί;
4) Ποιος κειμενικός τύπος (αφήγηση, περιγραφή, εξήγηση, επιχειρηματολογία, οδηγίες) κυριαρχεί στο παραπάνω κείμενο; Να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.

5) Στο παρακάτω απόσπασμα του κειμένου, προσπαθήστε να εξηγήσετε γιατί οι υπογραμμισμένες λέξεις ή φράσεις βρίσκονται σε αυτή την προτασιακή θέση. Συζητήστε στην ομάδα σας για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σειρά των λέξεων ή φράσεων σε κάθε πρόταση και περίοδο.

Η Αγορά Εργασίας είναι ίσως ο πιο συνειδητός, εμφανής παράγοντας σύμφωνα με τον οποίο οι νέοι επιλέγουν επάγγελμα. Και είναι εξαιρετικά σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή που δεν υπάρχει τόσο ισχυρή η έννοια της «δουλειάς που θα κάνει κανείς για την υπόλοιπη ζωή του» και που τα δεδομένα στον κόσμο της εργασίας αλλάζουν συνέχεια. Οι έφηβοι που τώρα θα διαλέξουν το επάγγελμά τους θα πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν τις περισσότερες πιθανότητες από κάθε άλλη γενιά να αλλάξουν καριέρα 3 και 4 φορές στη ζωή τους. Και αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό. Απλώς πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν.

Εργασία για το σπίτι (ατομική ή ομαδική)

Για καθένα από τα παρακάτω δύο αποσπάσματα του κειμένου, εξετάστε προσεκτικά και προσπαθήστε να δικαιολογήσετε τη θέση των παρακάτω υπογραμμισμένων λέξεων και φράσεων στην περίοδο όπου βρίσκονται:

Η οικογένεια είναι ίσως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, το πώς οι γονείς βιώνουν την εργασιακή τους καθημερινότητα επηρεάζει αποφασιστικά τις επιλογές των παιδιών τους. Το ίδιο το παράδειγμα που οι γονείς, ασυνείδητα πολλές φορές, δίνουν στα παιδιά ασκεί εξαιρετικά ισχυρή επίδραση όχι μόνο στο θέμα του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν αλλά και στην εργασιακή ηθική που θα αποκτήσουν. Για παράδειγμα ένας γονιός που σε συζητήσεις με φίλους ή με τη σύζυγό του παραπονιέται συνέχεια για τη «βαρετή, άσκοπη και μη επικερδή δουλειά του», ενώ ο Τάδε έχει καταφέρει «να κάθεται και να βγάζει ένα σωρό λεφτά», περνάει ισχυρότατα μηνύματα στο παιδί του σχετικά με την εργασία, το τι είναι σωστό, το τι θαυμάζει ο ίδιος και το πόσο μεγάλη αξία έχει ή δεν έχει η εργατικότητα. Παρόμοια αφιλτράριστα μηνύματα σχετικά με την εργασία περνάνε κάθε μέρα από το περιβάλλον στα παιδιά και μάλιστα από πολύ νεαρή ηλικία.

Σε κάθε ηλικία οι απαιτήσεις σχετικά με την επαγγελματική μας αποκατάσταση και το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας εργασιακά, διαφέρουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί, μέχρι τα 14 περίπου, δεν μπορεί να ξεχωρίσει τη φαντασία από την πραγματικότητα και στις περισσότερες περιπτώσεις ονειρεύεται ακόμα «τι θα γίνει όταν μεγαλώσει». Αντίθετα, μετά την ηλικία των 15 ετών, ο έφηβος πια αρχίζει ο ίδιος να αντιλαμβάνεται τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του και μπορεί να διακρίνει το φαντασιακό από το πραγματικό, καθώς αρχίζει να μαθαίνει περισσότερα για πληθώρα επαγγελμάτων.

Γ) Φύλλο εργασίας

1) Για κάθε περίοδο των αποσπασμάτων: α) *Η οικογένεια…νεαρή ηλικία* και β) *Σε κάθε ηλικία…επαγγελμάτων,* συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με το θέμα, την έκφραση προσανατολισμού (συνδετική λέξη ή φράση, προθετική, επιρρηματική φράση) και το σχόλιο (Δεν είναι απαραίτητο κάθε περίοδος να διαθέτει οπωσδήποτε θέμα ή έκφραση προσανατολισμού):

Α΄ απόσπασμα

Περ.	**Έκφραση Προσανατολισμού**	**Θέμα**	**Σχόλιο**
1			
2			
3			
4			
5			

Β΄ απόσπασμα

Περ.	**Έκφραση Προσανατολισμού**	**Θέμα**	**Σχόλιο**
1			
2			
3			

2) Ποια είναι η συντακτική λειτουργία στην πρόταση των θεμάτων που εντοπίσατε;

3) Ποια είναι η σημασία των εκφράσεων προσανατολισμού που βρήκατε;

Εργασία για το σπίτι (ατομική ή ομαδική)

1) Σε κάθε περίοδο του αποσπάσματος *Σημαντικά γεγονότα…στρατιωτικά,* υπογραμμίστε με πράσινο χρώμα το θέμα και με κόκκινο το σχόλιο. Να είστε σε θέση να αιτιολογείτε τις απαντήσεις σας.

2) Ποιες παρατηρήσεις μπορείτε να κάνετε για τον τρόπο δημιουργίας του κάθε θέματος; Πώς προκύπτει το θέμα σε κάθε περίοδο αυτού του αποσπάσματος;

Δ΄ Φύλλο εργασίας

1) Ποιος παράγοντας σύμφωνα με τον αρχαιολόγο πρέπει να καθορίσει την επιλογή του επαγγέλματός σας και γιατί;

2) Συμφωνείτε με τη συμβουλή του αρχαιολόγου; Να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.

3) Για την πρώτη απάντηση του αρχαιολόγου (*Αν αρχαιολογία…κυριότερες*), συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με την έκφραση προσανατολισμού, το θέμα και το σχόλιο:

Περ.	**Έκφραση Προσανατολισμού**	**Θέμα**	**Σχόλιο**
1	*Αν αρχαιολογία…αρχαίο πολιτισμό* (*τότε*)		
2			
3			
4		δεν υπάρχει	

4) Τι παρατηρείτε για τον τρόπο δημιουργίας και τη μορφή του θέματος;

5) Ποια διαφορά δημιουργείται αν στη δεύτερη απάντηση (*Βέβαια, το πιο γοητευτικό…ανασκαφής*), ο ομιλητής είχε πει: *Βέβαια, η ανασκαφή είναι το πιο γοητευτικό περιβάλλον για έναν αρχαιολόγο.* Γιατί ο ομιλητής προτίμησε την εκδοχή που εμφανίζεται στο κείμενο;

6) Βρες το θέμα και στο σχόλιο στην αμέσως επόμενη περίοδο: *Η ανασκαφή…χιλιάδες χρόνια πριν.* Τι παρατηρείς για τον τρόπο δημιουργίας του θέματος;

Εργασία για το σπίτι (ατομική ή ομαδική)

Να διερευνήσετε τη μορφή και τη σημασία καθεμιάς από τις εκφράσεις προσανατολισμού σε κάθε περίοδο της πρώτης απάντησης του αρχαιολόγου.

Ε΄ Φύλλο εργασίας

Μελετήστε προσεκτικά με τον διπλανό σας τα ερωτήματα που βρίσκονται στον παρακάτω πίνακα και βασιζόμενοι σε αυτά, προσπαθήστε να βελτιώσετε το αρχικό σας κείμενο.

Πίνακας ελέγχου

Περιεχόμενο
• Έχετε γράψει όλες τις πληροφορίες που είχατε σχεδιάσει; • Μήπως έχετε παραλείψει κάποια βασικά στοιχεία ή επαναλαμβάνετε τα ίδια σε άλλες παραγράφους; • Φαίνονται ξεκάθαρα μέσα στις παραγράφους σας οι παράγοντες που επηρεάζουν τις δικές σας αποφάσεις; • Έχετε αποφύγει να αναφέρεστε στο τι συμβαίνει γενικά στους νέους; Γράφετε για τον εαυτό σας;

- Είναι επαρκής η ανάπτυξη του κάθε παράγοντα στις παραγράφους; Υπάρχουν επεξηγήσεις, παραδείγματα, αποδείξεις για τις θέσεις σας;
- Μήπως χρειάζεται να προσθέσετε και άλλον παράγοντα σε ξεχωριστή παράγραφο;
- Ταιριάζει ο τίτλος με το περιεχόμενο του κειμένου σας ή χρειάζεται να σκεφτείτε κάποιον πιο εύστοχο;

Δομή

- Ο τρόπος ανάπτυξης των ιδεών σας λαμβάνει υπόψη το είδος και τον τύπο κειμένου που σας ζητείται;
- Ο πρόλογος και ο επίλογος που έχετε γράψει ταιριάζουν με το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου σας;
- Υπάρχει θεματική πρόταση σε κάθε παράγραφο;
- Υπάρχει ομαλή διαδοχή των θεμάτων σε κάθε περίοδο ή κάθε περίοδος αναφέρεται σε ξεχωριστό θέμα (βασική πληροφορία);
- Υπάρχουν στην αρχή των περιόδων οι κατάλληλες εκφράσεις προσανατολισμού, δηλαδή συνδετικές λέξεις-φράσεις ή επιρρηματικές φράσεις ώστε να συνδέονται αρμονικά αυτά που γράφετε;
- Μετατρέπετε το σχόλιο ή την εμφατική πληροφορία της προηγούμενης περιόδου σε θέμα στην επόμενη περίοδο ώστε να δημιουργείται συλλογισμός;
- Μήπως κάνετε το παραπάνω σε υπερβολικό βαθμό ώστε να ξεφεύγετε από το βασικό θέμα της παραγράφου;
- Έχετε τοποθετήσει τις εκφράσεις προσανατολισμού, τα θέματα, τα σχόλια και τις εμφατικές πληροφορίες στην κατάλληλη προτασιακή θέση;

Μορφή/Διατύπωση

- Έχετε προσέξει την ορθογραφία των λέξεων; Μήπως πρέπει να εξετάσετε πιο προσεκτικά το θέμα και τις καταλήξεις κάποιων λέξεων που σας δυσκολεύουν;
- Μήπως έχετε κάνει κάποια λάθη στην κλίση ονομάτων και ρημάτων;
- Είναι κατανοητό αυτό που γράφετε για τον αναγνώστη; Διαβάστε ξανά κάθε περίοδο.
- Μήπως κάποιες περίοδοι έχουν πολύ μεγάλο μήκος και πρέπει να τις χωρίσετε;
- Το ύφος του κειμένου και το λεξιλόγιό σας είναι κατάλληλα για τους αναγνώστες και το είδος του κειμένου;

Κείμενο

https://www.paidiatriki.gr/

Αρχική Γονείς & Παιδί Συμπεριφορά (Μάθηση – Επικοινωνία ψυχολογικές διαταραχές)

Έξι παράγοντες που διαμορφώνουν τις επιλογές των νέων σε ό,τι αφορά το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν

Γράφει η **Μαρίνα Βογοπούλου**

Η ηλικία: σε κάθε ηλικία οι απαιτήσεις σχετικά με την επαγγελματική μας αποκατάσταση και το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας εργασιακά διαφέρουν. Για παράδειγμα, ένα παιδί, μέχρι τα 14 περίπου, δεν μπορεί να ξεχωρίσει τη φαντασία από την πραγματικότητα και στις περισσότερες περιπτώσεις ονειρεύεται ακόμα «τι θα γίνει όταν μεγαλώσει». Αντίθετα, μετά την ηλικία των 15 ετών, ο έφηβος πια αρχίζει ο ίδιος να αντιλαμβάνεται τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του και μπορεί να διακρίνει το φανταστικό από το πραγματικό, καθώς αρχίζει να μαθαίνει περισσότερα για πληθώρα επαγγελμάτων.

Σημαντικά γεγονότα της ζωής: ένας χωρισμός, ένα διαζύγιο, ένας νέος γάμος των γονιών και η σχέση του παιδιού/ εφήβου με το νέο πρόσωπο, μια αρρώστια ή αναπηρία, είναι γεγονότα που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Σε τέτοιου είδους γεγονότα βρίσκεται πολλές φορές η ρίζα κατά τα άλλα «περιέργων», κατά τους γονείς, επιλογών των παιδιών τους. Για παράδειγμα η μεταστροφή παιδιών που βίωσαν ένα βίαιο διαζύγιο ή που αποχωρίστηκαν έναν αδελφό/ αδελφή. Τα παιδιά αυτά, ενώ είχαν επιλέξει κάτι σύμφωνο με τις κλίσεις τους, αποφασίζουν κατόπιν του γεγονότος να ακολουθήσουν σπουδές σχετικές με αυτό που τους λείπει. Αυτό που τους λείπει στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η αγάπη και η προσοχή. Είναι δυνατόν λοιπόν να επιλέξουν επαγγέλματα προσφοράς, επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με παιδιά ή ακόμη επαγγέλματα που θεωρούν ότι «τιμωρούν» συμπεριφορές που πληγώνουν, όπως δικαστικά, αστυνομικά, στρατιωτικά.

Η οικογένεια: ίσως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, το πώς οι γονείς βιώνουν την εργασιακή τους καθημερινότητα επηρεάζει αποφασιστικά τις επιλογές των παιδιών τους. Το ίδιο το παράδειγμα που οι γονείς, ασυνείδητα πολλές φορές, δίνουν στα παιδιά ασκεί εξαιρετικά ισχυρή επίδραση όχι μόνο στο θέμα του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν αλλά και στην εργασιακή ηθική που θα αποκτήσουν. Για παράδειγμα ένας γονιός που σε συζητήσεις με φίλους ή με τη σύζυγό του παραπονιέται συνέχεια για τη «βαρετή , άσκοπη και μη επικερδή δουλειά του», ενώ ο Τάδε έχει καταφέρει «να κάθεται και να βγάζει ένα σωρό λεφτά», περνάει ισχυρότατα

μηνύματα στο παιδί του σχετικά με την εργασία, το τι είναι σωστό, το τι θαυμάζει ο ίδιος και το πόσο μεγάλη αξία έχει ή δεν έχει η εργατικότητα. Παρόμοια αφιλτράριστα μηνύματα σχετικά με την εργασία περνάνε κάθε μέρα από το περιβάλλον στα παιδιά και μάλιστα από πολύ νεαρή ηλικία.

Οι συνομήλικοι: για τους εφήβους, είναι η δεύτερη οικογένεια. Στην εφηβεία ο νέος περνάει από το στάδιο του «είναι το παιδί του Τάδε», στο να ανήκει ο ίδιος στον εαυτό του. Είναι επόμενο η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο να προκαλεί συγκρούσεις. Στο θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού οι συνομήλικοι αλλά και οι οικογένειες των συνομηλίκων προσφέρουν πεδίο στον έφηβο να κριτικάρει τις επιλογές των γονιών του και να τις συγκρίνει με άλλες «καλύτερες» κατά τη γνώμη του, αυτές των οικογενειών των φίλων του. Οι επιλογές που θα κάνει θα πρέπει, κατά την άποψή του, να του εξασφαλίσουν **αποδοχή από τους φίλους του**. Το αν αυτές οι επιλογές θα επηρεάσουν το μέλλον του και με ποιόν τρόπο, μερικές φορές αυτό φαντάζει πολύ μακρινό.

Η Κοινωνία : οι ευκαιρίες για μάθηση και πνευματική ανάπτυξη που έχει ένα παιδί, το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του περιβάλλον, αλλά και το πώς έχει μάθει να μεταφράζει τα κοινωνικά στερεότυπα, παίζουν επίσης μεγάλο ρόλο στον επαγγελματικό του προσανατολισμό και στην μετέπειτα εργασιακή ηθική και ταυτότητα. Για παράδειγμα, ένα νεαρό κορίτσι είναι πολύ πιθανόν μεγαλώνοντας μέσα σε ένα περιβάλλον με ισχυρές δυναμικές γυναικείες προσωπικότητες να σκεφτεί να επιλέξει επάγγελμα, που ένα άλλο κορίτσι που μεγαλώνει σε μια όχι τόσο «απελευθερωμένη» οικογένεια να μην το σκεφτόταν.

Η Αγορά Εργασίας: αυτός είναι ίσως ο πιο συνειδητός, εμφανής παράγοντας σύμφωνα με τον οποίο οι νέοι επιλέγουν επάγγελμα. Και είναι εξαιρετικά σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή που δεν υπάρχει τόσο ισχυρή η έννοια της «δουλειάς που θα κάνει κανείς για την υπόλοιπη ζωή του» και που τα δεδομένα στον κόσμο της εργασίας αλλάζουν συνέχεια. **Οι έφηβοι που τώρα θα διαλέξουν το επάγγελμά τους θα πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν τις περισσότερες πιθανότητες από κάθε άλλη γενιά να αλλάξουν καριέρα 3 και 4 φορές στη ζωή τους**. Και αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό. Απλώς πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν.

https://www.paidiatriki.gr/exi_paragontes_pou_diamorfonoun_tis_epiloges_ton_neon_se_oti_afora_to_epaggelma_pou_8a_akolou8isoun/

5 ΕΝΟΤΗΤΑ_XPress_Hamster_temp.qxp 24/07/2011 12:19 μ.μ. Page 8

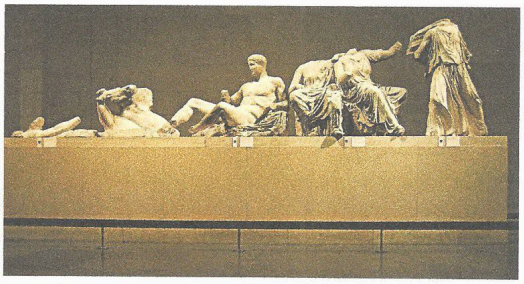
ΚΕΙΜΕΝΟ 3

Συνέντευξη με έναν αρχαιολόγο

Νικόλαος Σταμπολίδης – Αρχαιολόγος

– Πώς ορίζεται το επάγγελμά σας και ποιες είναι οι παραλλαγές του;
Αν αρχαιολογία είναι η επιστήμη που εξετάζει τα υλικά αντικείμενα που σώζονται από έναν αρχαίο πολιτισμό, τότε ο αρχαιολόγος είναι ο επιστήμονας που εξετάζει όχι μόνο τα υλικά αυτά αντικείμενα, αλλά και όλες τις πλευρές της ζωής του ανθρώπου στο παρελθόν. Ένας αρχαιολόγος, κατά βάση, κάνει ανασκαφές και επομένως εργάζεται στην αρχαιολογική υπηρεσία του υπουργείου Πολιτισμού. Από την άλλη πλευρά, όμως, μπορεί να ακολουθήσει ακαδημαϊκή καριέρα και να γίνει καθηγητής στο πανεπιστήμιο ή, κάποιες φορές, να είναι σύμβουλος σε μεγάλα προγράμματα και μεγάλες ταινίες (όπως π.χ. η "Τροία" ή, πιο πρόσφατα, "Οι Τριακόσιοι του Λεωνίδα") ή ακόμη να σπουδάσει συγχρόνως και μουσειολογία και να γίνει διευθυντής ενός μουσείου. Επομένως, υπάρχουν πάρα πολλές παραλλαγές, αλλά εγώ σας ανέφερα τις κυριότερες.

– Πώς είναι το εργασιακό σας περιβάλλον;
Οι συνθήκες εργασίας και στο πανεπιστήμιο, όπου διδάσκω, αλλά και στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, όπου είμαι διευθυντής, είναι πολύ καλές, ακόμη και αν υπάρχουν δυσκολίες. Βέβαια, το πιο γοητευτικό περιβάλλον για έναν αρχαιολόγο είναι αυτό της ανασκαφής. Η ανασκαφή είναι από μόνη της ένα πολύ μεγάλο σχολείο, γιατί ο αρχαιολόγος έχει την ευκαιρία να είναι ο πρώτος που θα αγγίξει ξανά με την αφή του ένα αντικείμενο που κάποιος το άφησε εκεί χιλιάδες χρόνια πριν.



– Ποιες δεξιότητες θεωρείτε χρήσιμες για αυτό το επάγγελμα;
Η επιστημονική κατάρτιση είναι κάτι που είναι αναγκαίο να το έχεις. Ωστόσο, όσο καλός επιστήμονας και αν είσαι, εάν δεν έχεις φαντασία και έμπνευση, νομίζω ότι είσαι μισός. Επομένως, θα έλεγα ότι για έναν αρχαιολόγο ουσιαστικές δεξιότητες είναι η παρατηρητικότητα, η φαντασία, αλλά και η διαίσθηση.

– Ποια ήταν τα ερεθίσματα στην παιδική ή εφηβική σας ηλικία που σας ώθησαν να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;
Μου άρεσαν πάρα πολύ οι άνθρωποι και επειδή θα ήταν δύσκολο να τους εξετάσω στο μέλλον, προτίμησα να παρατηρώ την εξέλιξή τους στο χθες, μέσα από την ιστορία τους.

– Τι σπουδές ή κατάρτιση ακολουθήσατε;
Είχα την τύχη να έχω πάρα πολύ καλούς δασκάλους και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, στα Χανιά της Κρήτης. Μετά, συνειδητά, διάλεξα να παρακολουθήσω το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου δίδασκαν οι καλύτεροι αρχαιολόγοι της εποχής. Και αμέσως μετά, πήρα υποτροφία της γερμανικής κυβέρνησης για να σπουδάσω στη Γερμανία, στη Βόνη.

– Ποια ήταν η μεγαλύτερη επαγγελματική σας επιτυχία, και γιατί;
Για μένα το πιο σημαντικό ήταν όταν εντόπισα ένα πόδι μιας αμαζόνας, στο νησί της Κω, πολύ μακριά δηλαδή από εκεί που είχε κατασκευαστεί, και σκέφτηκα κατευθείαν ότι πρόκειται για μια αμαζόνα από τη ζωφόρο του μαυσωλείου της Αλικαρνασσού. Η πλάκα αυτή σήμερα βρίσκεται στο Βρετανικό Μουσείο.

– Τι συμβουλή θα δίνατε σε κάποιον που θέλει να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα;
Να είναι σίγουρος ότι ταιριάζει με την προσωπικότητά του, με τα ενδιαφέροντά του και με τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες. Και θα έλεγα ότι αυτό που πρέπει να προσέχει κάθε άνθρωπος, κάθε νέος, είναι να μην κάνει ποτέ πράγματα που δεν τα λαχταράει η καρδιά του.

«Επαγγέλματα από τον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού», Σύλλογος «Οι φίλοι της μουσικής», http://ekpedeftiko.sfm.gr, 2010

https://museduc.gr/el/

Εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας στον αθλητισμό και στην εκπαιδευτική πράξη

Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας

Περίληψη

Η εργασία είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας καθώς και τις εφαρμογές που τα υποστηρίζουν στους διάφορους τομείς της ζωής. Επικεντρώνεται στον αθλητισμό αλλά και την άσκηση με σκοπό την υγεία που πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας και ακολούθως παρουσιάζει τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τους. Επιχειρείται παράλληλα μια προσέγγιση για την χρησιμότητα της χρήσης των εφαρμογών της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονική πραγματικότητα, εκπαίδευση, αθλητισμός.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιστημονικών ερευνών που σχετίζονται με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας για τη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου, καθώς και η ανασκόπηση των ερευνών που εξετάζουν τη χρήση περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας στον αθλητισμό και την άσκηση με σκοπό την υγεία αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία ξεκινά με την ενότητα της ιστορικής αναδρομής, στην επόμενη ενότητα επιχειρείται ένας ορισμός της εικονικής πραγματικότητας, ακολουθεί η ενότητα των εφαρμογών που λαμβάνει χώρα η εικονική πραγματικότητα και στη συνέχεια παρουσιάζεται το κύριο μέρος, αυτό της άσκησης στην εικονική πραγματικότητα και η παρουσίαση των θετικών και αρνητικών αποτελεσμάτων από τη χρήση της. Παρουσιάζονται επίσης μερικά από τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται στον αθλητισμό αλλά και την άσκηση με σκοπό την υγεία σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την ενότητα σχετικά με την εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση, παρουσιάζοντας τους προτρεπτικούς και αποτρεπτικούς παράγοντες για την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ορισμός

Η εικονική πραγματικότητα είναι ένα τρισδιάστατο περιβάλλον αλληλεπίδρασης με την ικανότητα να προσομοιώνει ρεαλιστικά πραγματικούς και μη πραγματικούς κόσμους, επιτρέποντας παράλληλα στον χρήστη να βιώσει αυτούς τους κόσμους με τις αισθήσεις του όσο και τον πραγματικό κόσμο. Το προϊόν ενός συστήματος εικονικής πραγματικότητας είναι το εικονικό περιβάλλον. Στο εικονικό περιβάλλον, οι χρήστες μέσω της εικονικής τους εικόνας, του λεγόμενου avatar, μπορούν να αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες αλλά και με το ίδιο το περιβάλλον. Η εικονική πραγματικότητα χωρίζεται σε κατηγορίες και αυτή η κατηγοριοποίηση βασίζεται στις συσκευές που

χρησιμοποιούνται για την δημιουργία της διεπαφής. Οι κατηγορίες που υπάρχουν είναι: Επιτραπέζια Εικονική Πραγματικότητα, Ημι-Καθηλωτική / Προβαλλόμενη Εικονική Πραγματικότητα, Πλήρως – Καθηλωτική Εικονική Πραγματικότητα και Μεικτή ή Επαυξημένη Πραγματικότητα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε στη δημιουργία της Εικονικής Πραγματικότητας μιας πραγματικότητας «φτιαγμένης», μέσω υπολογιστή, με πληροφορίες από τον εξωτερικό μας κόσμο, με τις αισθήσεις και τις εμπειρίες μας, δημιουργώντας την ψευδαίσθηση του «πραγματικού» σε ένα εικονικό τρισδιάστατο περιβάλλον, προκειμένου να εξερευνήσουμε και να αλληλεπιδράσουμε με τη βοήθεια συνοδευτικών συσκευών.

Οι συνοδευτικές συσκευές που χρησιμοποιούνται είναι οι παρακάτω:

- Τα ακουστικά εικονικής πραγματικότητας για κινητά.
- Τα ακουστικά VR με καλώδιο συνδεδεμένο σε υπολογιστή ή κονσόλα παιχνιδιών.
- Τα αυτόνομα ακουστικά εικονικής πραγματικότητας.

Χρησιμοποιούνται επίσης και άλλες συνοδευτικές συσκευές εικονικής πραγματικότητας όπως ειδικά γάντια, αισθητήρες για την αναγνώριση κινήσεων χεριών και σώματος, κινούμενοι διάδρομοι, πλατφόρμες, ποδήλατα, μηχανές κωπηλασίας κ.λπ. οι οποίες έχουν επίσης μεγάλη εφαρμογή.

Εφαρμογές

Η εικονική πραγματικότητα κερδίζει συνεχώς έδαφος και βρίσκεται σε εφαρμογές που σχετίζονται με την αυτοκινητοβιομηχανία, το πετρέλαιο, την υγεία, την εκπαίδευση, τον στρατό, τον τουρισμό, την αρχαιολογία και την εξερεύνηση, την αρχιτεκτονική, τις αγορές, τα παιχνίδια, τον αθλητισμό αλλά και αλλού.

Εικονική πραγματικότητα στο στρατό: Η τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας ξεκίνησε από το στρατό. Μία από τις πρώτες εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας ήταν οι προσομοιωτές πτήσης, ενώ οι υπόλοιπες εφαρμογές αφορούσαν στρατιωτικές επιχειρήσεις. Είναι γνωστό ότι ο στρατός των ΗΠΑ χρησιμοποιεί συστήματα εικονικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα και το Πολεμικό Ναυτικό των ΗΠΑ χρησιμοποιεί προσομοιώσεις υποβρυχίων για να ανακαλύψει τα πιο αποτελεσματικά θαλάσσια περάσματα. Η εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας χρησιμοποιήθηκε από τον αμερικανικό στρατό στον πόλεμο του Κόλπου (Στρατή, 1999).

Εικονική πραγματικότητα στην επιστήμη της υγείας: Στον τομέα της ιατρικής, τα εικονικά συστήματα που επιτρέπουν εικονικές χειρουργικές επεμβάσεις με επιτυχημένες προσομοιώσεις είναι πολλά. Κάθε μέρα, εντυπωσιακές προσομοιώσεις πραγματοποιούνται για καρδιοχειρουργικές επεμβάσεις ή για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των νέων γιατρών έστω και εξ αποστάσεως (Στρατή, 1999).

Εικονική πραγματικότητα στην ψυχολογία: Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας για την αντιμετώπιση διαφόρων φοβιών, όπως ο φόβος των κατσαρίδων, των αραχνών, του σκότους κ.λπ., βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στην επιστήμη της ψυχολογίας. Ασθένειες όπως το Αλτσχάιμερ, το Πάρκινσον, η βουλιμία, η νευρική ανορεξία, η κατάθλιψη διερευνώνται από πολλές επιστημονικές εργασίες σε όλο τον κόσμο, προς όφελος της χρήσης της εικονικής πραγματικότητας (Στρατή, 1999). Επιπλέον, η χρήση των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας, μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση σε άτομα με κινητικά προβλήματα.

Εικονική πραγματικότητα στη NASA: Η NASA αποτελεί μία υπερδύναμη στη χρήση της εικονικής πραγματικότητας. Οι μεγαλύτερες τεχνολογίες έχουν αναπτυχθεί για την εξυπηρέτηση των στόχων της NASA. Για όλες τις εικόνες που συλλέχθηκαν από δορυφόρους, για τον όγκο των δεδομένων που αποστέλλονται στο έδαφος από το διάστημα, για τις προσομοιώσεις στους πλανήτες του διαστήματος, αλλά και για τη μείωση του κόστους των αποστολών της, η NASA με τη χρήση της ρομποτικής και τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας έλυσε με αποτελεσματικό τρόπο το πρόβλημα του χώρου και του χρόνου (Στρατή, 1999).

Εικονική πραγματικότητα στον αθλητισμό και την άσκηση: Οι κακές καιρικές συνθήκες ενός τόπου που μπορεί να διαρκεί ακόμη και μήνες, ο κρύος καιρός ή ο βαρύς χειμώνας, είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για την άσκηση στη φύση με δραστηριότητες όπως το περπάτημα, το τρέξιμο ή η ποδηλασία. Η πιο πρόσφατη πανδημία και ο εγκλεισμός των ανθρώπων στο σπίτι, κατέστησαν απαγορευτική ακόμη και την άσκηση στο γυμναστήριο.

Πολλές συσκευές έχουν δημιουργηθεί. Για παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τις «κονσόλες» με παιχνίδια για τον αθλητισμό, όπως για τον στίβο, την ποδηλασία, την κωπηλασία, την ιππασία, την πυγμαχία το kick boxing, κ.λπ., τόσο σε ερασιτεχνικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό όπως π.χ. προσομοιωτές αγώνων Formula 1.

Αθλητισμός και εικονική πραγματικότητα

Πολλά λογισμικά έχουν αναπτυχθεί για την άθληση σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας. Οι Zeng, Pope, Lee & Gao (2018), στην πειραματική έρευνά τους αναφέρονται σε λογισμικά που εφαρμόζονται σε γυναίκες με μέση ηλικία 68,7 ετών οι οποίες εκτελούν κινήσεις Tai Chi σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, τις οποίες συγκρίνουν με γυναίκες με μέση ηλικία 67,7 ετών οι οποίες εφαρμόζουν ασκήσεις φυσικής κατάστασης σε πραγματικό περιβάλλον. Το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 8 εβδομάδες, 3 φορές την εβδομάδα για 60 λεπτά. Στις γυναίκες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας βραχυπρόθεσμου υπολογισμού της φυσικής κατάστασης αλλά και της υγείας του ατόμου (SF-36), μέσω μίας κλίμακας Likert 4 σημείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των γυναικών που πραγματοποιούσαν άσκηση σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας πέτυχαν όχι μόνο μεγαλύτερες μειώσεις κατάθλιψης σε σύγκριση με

τη συμβατική ομάδα άσκησης, αλλά και μεγαλύτερες βελτιώσεις στην υγεία και την αντιλαμβανόμενη ποιότητα ζωής τους, την κοινωνική λειτουργικότητα και τη φυσική τους κατάσταση.

Οι Sun & Chang (2012), εφάρμοσαν μια πειραματική μελέτη μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος σε μια ομάδα ηλικιωμένων με διαβήτη τύπου 2 (h=27) οι οποίοι εκτελούσαν ένα πρόγραμμα άσκησης σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας. Παράλληλα μια ομάδα ελέγχου δεν εφάρμοζε το παρεμβατικό πρόγραμμα (h=28) αλλά εφάρμοζε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της ισορροπίας διάρκειας 50 λεπτών, για δύο φορές την εβδομάδα και συνολικά για 10 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προγράμματα άσκησης που βασίζονται σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας είναι περισσότερο κατάλληλα και αποτελεσματικά για την πρόληψη των πτώσεων σε ηλικιωμένους και παρέχουν σημαντική βελτίωση της ισορροπίας.

Οι Zeng, Pope & Gao (2017), συνέκριναν τις φυσιολογικές προσαρμογές μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο περιλάμβανε 20 λεπτά άσκησης με ένα ποδήλατο VR ZOOM και ένα παραδοσιακό ποδήλατο άσκησης σε ένα δείγμα 12 μαθητών, 9 γυναικών και 3 ανδρών, ηλικίας 25 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά υψηλότερη σωματική απόδοση και μεγαλύτερες φυσιολογικές προσαρμογές στην άσκηση σε ένα εικονικό περιβάλλον από ό, τι στην παραδοσιακή ποδηλασία.

Η παρατεταμένη και υπερβολική χρήση των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας μπορεί να επιφέρει τις ακόλουθες ανεπιθύμητες παρενέργειες:

- Γαστρεντερικά προβλήματα και ναυτία (Barrett, 2004).
- Οφθαλμικά προβλήματα (διπλή όραση, έλλειψη διόφθαλμης όρασης, θόλωση και αδυναμία εστίασης) (Barrett, 2004).
- Προβλήματα κινητικότητας (αδυναμία ελέγχου των κινήσεων και απώλεια ισορροπίας) (Barrett, 2004).
- Ακουστικά προβλήματα (δυσφορία των ακουστικών) (Lege & Bonner, 2020).
- Δερματολογικά προβλήματα (ερεθισμός του δέρματος στο σημείο του στερεοσκοπικού κράνους) (Lege & Bonner, 2020).
- Αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος και εφίδρωση
- Κόπωση (Barrett, 2004).
- Δυσκολία συγκέντρωσης (Barrett, 2004).

Εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση

Αρκετές σύγχρονες επιστημονικές έρευνες επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση βοηθά στην ταχύτερη μάθηση, την βελτίωση της μνήμης, την βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την αύξηση της προσοχής (100%) καθώς και την βελτίωση των βαθμών (30%). Η απεικόνιση μιας μαθηματικής εξίσωσης σε ένα εικονικό περιβάλλον, η διδασκαλία δύσκολων και αφηρημένων εννοιών, η μεταφορά εικόνων του σύμπαντος για την κατανόηση του ή οι εικόνες της γης που είναι

σφαιρικές, σε περίπτωση που οι νέοι μαθητές δεν την αντιλαμβάνονται, διευκολύνουν τη μάθηση και τη διδακτική διαδικασία. Τα περιβάλλοντα που ενημερώνουν και εκπαιδεύουν για την αντιμετώπιση φυσικών φαινομένων όπως πυρκαγιές ή σεισμοί, είναι πολύτιμα και απαραίτητα για κάθε εκπαιδευόμενο, καθώς γίνεται χρήση ειδικών συσκευών για τη μεταφορά του επικίνδυνου φυσικού φαινομένου σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας. Τα ειδικά στερεοσκοπικά γυαλιά δίνουν την αίσθηση της εμπειρίας του επικίνδυνου φυσικού φαινομένου και την απόκτηση μιας μοναδικής και ρεαλιστικής βιωματικής εμπειρίας για τον εκπαιδευόμενο που προσομοιάζει με τον πραγματικό κόσμο καθώς και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μαζί του (Pantelidis, 2009). Με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν όλα τα μουσεία του κόσμου. Οι περιηγήσεις σε άλλες χώρες και ηπείρους, η εικονική «συνάντηση» με ανθρώπους διαφορετικού χρώματος, θρησκείας, φύλου, πολιτιστικού υποβάθρου, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, το αίσθημα του αντιρατσισμού και του αντι-εκφοβισμού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινότητας και μαθητών τους οποίους διέπουν αρχές δικαιοσύνης, επικοινωνίας, συνεργασίας κλπ.

Συμπεράσματα

Η τεχνολογία της Εικονικής Πραγματικότητας έχει συμβάλει θετικά στην έρευνα αλλά και στην πρακτική επιστημονικών πεδίων όπως η ιατρική και η εκπαίδευση. Η κριτική αποτίμηση της παρούσας εργασίας για την εικονική πραγματικότητα ξεκινά με τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά της, τα οποία την διαφοροποιούν από τα άλλα εργαλεία εκπαιδευτικής πληροφόρησης. Αυτά τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά είναι η πλήρης ελευθερία κινήσεων του χρήστη στο τρισδιάστατο προσομοιωμένο περιβάλλον, καθώς και η άμεση και βιωματική αλληλεπίδραση με έναν φαινομενικά φυσιολογικό τρόπο με τα εικονικά αντικείμενα. Η αναγκαιότητα της χρήσης του εξαρτάται από τους αντίστοιχους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Τα εικονικά περιβάλλοντα είναι εκπαιδευτικά εργαλεία ανοιχτού τύπου, ενισχύουν τις εμπειρίες των μαθητών και οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν σε αυτό. Απαιτείται ερευνητικό έργο για την κατάλληλη θεωρητική και παιδαγωγική υποστήριξη της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα αξιοποιήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της. Οι εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας, οι οποίες θα έχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους που υποστηρίζονται άμεσα από παιδαγωγικά και ψυχολογικά μοντέλα, θα πρέπει να εισάγονται στα προγράμματα σπουδών, όταν αυτά επικαιροποιούνται. Από τεχνολογική άποψη, απαιτούνται προδιαγραφές για τις σχολικές μονάδες της χώρας μας για το λογισμικό και το υλικό, κάτι που μπορεί να μας φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο τώρα, αλλά δεν είναι αδύνατο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η τεχνολογία εξελίσσεται, οι τιμές συχνά μειώνονται και για την άμεση εισαγωγή της εικονικής πραγματικότητας στην τάξη, η εικονική πραγματικότητα της επιφάνειας εργασίας προσφέρεται με δυνατότητες μερικής εμβύθισης, με χαμηλό κόστος και εύχρηστα περιφερειακά. Το συμπέρασμα μετά από αυτή τη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι τα περιβάλλοντα της τεχνολογίας εικονικής

πραγματικότητας εμπλουτίζουν θετικά όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία και τον αθλητισμό αλλά και τη ζωή μας γενικότερα.

Virtual Reality in Sports and Education

Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University

Abstract

This paper is about virtual reality and its application in the different areas of life. It focuses on the exercise that takes place in virtual reality environments and presents the positive and negative results after its implementation. Finally, an approach to the application of virtual reality in education is attempted.

Key–Words: Virtual reality, education, sports.

Abstract

The aim of the project is to refer to knowledge related to virtual reality and to search for results of those researches that applied the exercise in virtual environments. The work begins with the section of the historical retrospection, in the next section a definition of virtual reality is attempted, followed by the unity of the applications where virtual reality takes place and then the main part is presented, that of the exercise in virtual reality and the presentation of the positive and negative results from its use. Some of the software of the exercise in virtual reality are also presented. As educators, we have also added the section on the application of virtual reality in education, presenting the motivational and deterrent factors for its introduction into the educational process. Finally, the bibliography closes this paper.

Definition

Virtual reality is a three-dimensional interaction environment with the ability to realistically simulate real and non-real worlds while allowing the user to experience these worlds as sensually as they do in the real world. The product of a virtual reality system is the virtual environment. In the virtual environment, users through their virtual image, the so-called avatar, can interact with other users and with the environment itself. Virtual Reality is divided into categories and this categorization is based on the devices used to make the interface. The categories that are created are: Desktop Virtual Reality, Semi – immersive / Projected Virtual Reality, Fully – immersive Virtual Reality, and mixed or augmented reality (Augmented Reality).The development of technology led to the creation of Virtual Reality, Virtual Reality or VR in short, a reality "made", through a computer, with information from our external world, with our senses

and experiences, creating the illusion of the "real" in a virtual three-dimensional environment, in order to explore and interact with the help of accompanying devices.

Accompanying devices are characterized:

- The Virtual Reality Headsets for mobile
- The VR Headsets with a cable connected to a pc or game console
- The standalone Virtual Reality Headsets

Accompanying Virtual Reality Devices such as special gloves, sensors for the recognition of hand and body movements, moving treadmills, platforms, bicycles, rowing machines, etc.

Applications

Virtual reality is constantly gaining ground and is found in applications related to automotive, oil, health, education, the military, tourism, archaeology and exploration, architecture, markets, games, sports and elsewhere.

Virtual reality in the military: Virtual reality technology was started by the military. One of the first virtual reality applications were the flight simulators, while the rest of the applications concern military operations. It is well known that the U.S. military uses virtual reality systems such as cave and the U.S. Navy uses submarine simulations to discover the most effective sea passages. The application of virtual reality was made by the US army in the Gulf War (Strati, 1999).

Virtual reality in health science: In the field of medicine, the virtual systems that enable virtual surgeries with successful simulations are many. Every day, impressive simulations take place with heart surgery or human ear for the teaching of young doctors even remotely, for the reason that they are considered extremely thin (Strati, 1999).

Virtual reality in psychology: The use of virtual reality to deal with various phobias, such as fear of fear of cockroaches, spiders, darkness, etc., has won the science of psychology. Diseases such as, Alzheimer's, Parkinson's, bulimia, anorexia nervosa, depression, psychoneurological in nature, are under the research perspective for the benefit of the use of virtual reality (Strati, 1999). Moreover, its use may have a beneficial effect on people with mobility problems of various natures.

Virtual reality at NASA: NASA is the superpower in the use of virtual reality. The largest technologies have been developed for its sole purposes. For all the images collected by satellites, for the amount of data to be sent to the ground from space, for the simulations on the planets of space, but also for the reduction of the cost of its missions, NASA with the use of telerobots and the use of virtual reality really solved the problem of space and time (Strati, 1999).

Virtual reality in sports and exercise: The bad weather conditions of a place that last for months, the cold weather or the heavy winter, are subversive factors for exercising in nature with activities such as walking, running, or cycling. The most recent pandemic and the confinement of people at home, made even the exercise itself in the gymnasium prohibitive.

Many devices have been created - "consoles" with games for sports and sports, such as for track and field, cycling, rowing, horseback riding, boxing and kick boxing, etc., both at an amateur level and in professional ones such as Formula l racing simulators.

Sports and virtual reality

Many software has been developed for practicing in virtual reality. Zeng, Pope, Lee & Gao (2018), in the review of his article applied to 26 women with an average age of 68.7 years of physical activity performing Tai Chi movements in a virtual reality environment and to 28 women with an average age of 67.7 years applied fitness exercises in a simple environment, for 8 weeks, 3 times a week for 60 minutes. The purpose of the research was to measure the assessment of the quality of life undertaken. The sample was administered the Short Health Survey (SF-36), which concerns a 4-point graduation scale questionnaire. The results showed that the group of women of practicing in virtual reality achieved not only greater depression reductions compared to the conventional exercise team, but also greater improvements in quality of life, social functionality and physical condition.

Sun & Chang (2012), implemented in an experimental group of older people with type2 diabetes (h=27) a virtual reality exercise program and also used a control group without intervention (h=28) and examined the ability to balance and improve it. 50-minute program, twice a week for 10 weeks. The results showed that VR-based exercise programs are appropriate and effective to prevent falls in older people and provide a significant improvement in balance.

Zeng, Pope & Gao (2017), compared normal reactions after 20-minute exercise with a VR ZOOM bike and a traditional exercise bike, a sample of 12 students, 9 women and 3 men, aged 25 years. The results showed significantly higher physical performance in exercise in a virtual environment than in traditional cycling.

Prolonged and reckless use of the virtual reality environment can bring about the following side effects:

- Gastrointestinal problems and nausea (Barrett, 2004).
- Eye problems (double vision, lack of binocular vision, blur and inability to focus) (Barrett,2004).
- Mobility problems (inability to control movements and loss of balance) (Barrett,2004).

- Auditory problems (discomfort of the headphones) (Lege & Bonner, 2020).
- Dermatological problems (skin irritation at the site of the stereoscopic helmet) (Lege & Bonner, 2020).
- Warming and sweating (Barrett, 2004).
- Excessive feeling of fatigue (Barrett, 2004).
- Difficulty concentrating (Barrett, 2004).

Virtual reality in education

The application of virtual reality in education helps in faster learning, memory improvement, better decision-making, attention (100%), improvement of grades (30%). The visualization of a mathematical equation in a virtual environment, the teaching of difficult and abstract concepts, the transfer of images of the universe for its understanding or images of the earth that it is spherical, in case the young students do not perceive it, facilitate learning and the teaching process. environments that inform, inform and educate about natural phenomena such as fires or earthquakes, are valuable and essential for every student community, as special devices for transporting the virtual world of the phenomenon and special stereoscopic glasses give the sense of the experience of the phenomenon, the acquisition of experience and interaction with it (Pantelidis, 2009). With the use of virtual reality students can visit all the museums in the world. The tours to other countries and continents, the virtual "encounter" with people of different color, religion, gender, body type, cultivate empathy, the feeling of anti-racism and anti-bulling, resulting in the creation of a democratic community and students with principles of justice, communication, cooperation, etc.

Conclusions

The technology of Virtual Reality has contributed positively to the research but also to the practice of scientific fields such as medicine and education. Our team's critical view of virtual reality starts with the technological features of virtual reality that differentiate it from other educational information tools. These technological features are the complete freedom of movement of the user in the 3D simulated environment, as well as the direct and experiential interaction in a seemingly normal way with the virtual objects. The necessity of its use depends on the respective didactic and learning objectives. Virtual environments are open-ended educational tools, enhance students' experiences, and most research approaches converge on this. We believe that research work is needed for the appropriate theoretical and pedagogical support of virtual reality in the educational process, which will take advantage of its basic characteristics. Virtual reality applications, which will have specific teaching objectives that are directly supported by pedagogical and psychological models, should be introduced in the curricula, when they are updated. From a technological point of view, specifications are required for the school units of our country for the software and the hardware, something that may seem extremely difficult to us now, but it is not impossible. This is because technology is advancing, prices are often falling and for the immediate

introduction of virtual reality in the classroom, desktop virtual reality is offered with immersion capabilities, at low cost and easy-to-use peripherals. The conclusion after this brief bibliographic review is that the environments of virtual reality technology enrich in a positive way not only the educational process and sports but also our lives in general.

References

Barrett, S. (2004). Implementation Studies: Time for Revival? Personal Reflections on 20 years of implementation studies. *Public Administration 82(2),* 249-262.

Kavanagh, S., Luxton-Riley, A., Wense, B. and Plimmer, B. (2017). systematic review of Virtual Reality in education. *Topics in Science and Technological Education, 10(2),* 85-119.

Lege, R. and Bonner, E. (2020). Virtual Reality in Education: The Promise, the Progress, and challenge. *Projects: Virtual reality in the language classroom, Series "Virtual reality situation in education",* 167-180.

Lee, S.G. and Song, C.H. (2012). VR exercise improves balance Elderly people with type 2 diabetes. *I. Nature. The Tee. Sci. (24),* 261-265.

Pantelidis, V.S. (2009). Reasons to use virtual reality in education and training *Tutorials and a model to determine when to use Virtual Reality.* Klidaris Computer Books, Topics in Science and Technological Education Special Issue, *59-70.*

Zeng, N., Pope, Z., Gao, Z. (2017). Acute effect of the VR exercise bike Games about the physiological and psychological effects of college students. *Pub Med. 20(1),* 453-457.

Zeng N., Pope Z., Lee J.E., Gao Z. (2018). Virtual reality exercise on anxiety and depression: A preliminary review of current research in an emerging Field. *J.J. Clovern.* 7(42), 2-13.

Sun, W.L., Chang, H.S. (2012). Virtual Reality Exercise Improves Balance of Elderly Persons with Type 2 Diabetes: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Physical Therapy Science 24(3):261-265.*

Strati, V., To Vima newspaper, Virtual reality: when the real seems real (1999, November 24). Retrieved from: https://www.tovima.gr/2008/11/24/culture/eikoniki-pragmatikotita-otan-to-alithino-einai-alithofanes/

Η κριτική μέσα από τις λέξεις

Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου

Ιωάννα Συγκούνα, Φιλόλογος, M.Sc. Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν κείμενο είναι ένα σενάριο διδασκαλίας στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Λυκείου. Λαμβάνει υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου. Με αυτό το σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με την κριτική (έργων τέχνης και όχι μόνο) όχι απλά διαβάζοντας τις λέξεις και τις σημασίες τους αλλά συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθηση ερευνώντας παραδείγματα, χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα και οδηγούμενοι επαγωγικά στη γνώση. Έχει σχεδιαστεί για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: σενάριο, διδασκαλία, κριτική, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Criticism through words

Ioanna Sygkouna, Philologist, M.Sc. of Special Education

Abstract

The present text is a teaching scenario in the context of Modern Greek Language of the 2nd Grade of Lyceum. It takes into consideration the Curriculum of the Modern Greek Language course of the 2nd Grade of Lyceum. The purpose of this scenario is for students to understand the vocabulary related to criticism (of works of art among other things), not by merely reading the words and their meanings, but also by actively participating in learning by researching examples, using digital means and being driven to knowledge through inductive reasoning. It has been created for distance learning.

Key-Words: scenario, teaching, criticism, distance learning

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Η κριτική μέσα από τις λέξεις
Δημιουργός: Ιωάννα Συγκούνα
Εφαρμογή στην τάξη: Το συγκεκριμένο σενάριο είναι πρόταση διδασκαλίας
Διδακτικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα
Διδακτική ενότητα: Έκφραση – Έκθεση, Κεφάλαιο: Παρουσίαση και κριτική άλλων μορφών τέχνης, Λεξιλόγιο (σχετικά με την κριτική)
Τάξη: Β΄ Λυκείου
Χρονική διάρκεια που απαιτείται: 2 διδακτικές ώρες. 1 ώρα στην eclass (ασύγχρονα) και 1 ώρα στη webex (σύγχρονα).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Επιδιώκεται οι μαθητές / μαθήτριες:

- Να αντιληφθούν τις διάφορες σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων μέσα στα επικοινωνιακά-γλωσσικά περιβάλλοντα (συμφραζόμενα).
- Να διαπιστώσουν και να κατανοήσουν τις ακριβείς σημασίες των λέξεων που σχετίζονται με την κριτική (αναφορική-δηλωτική λειτουργία της γλώσσας).
- Να αξιοποιούν ψηφιακούς πόρους του Διαδικτύου για την αποσαφήνιση λέξεων.
- Να γνωρίσουν και να ασκηθούν στη χρήση συγκεκριμένων ιστοσελίδων αλλά και στην παραγωγή εννοιολογικών χαρτών.
- Να αντιληφθούν ότι ο συνδυασμός συνεργασίας και αυτενέργειας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

Η εφαρμογή του παρόντος σεναρίου προϋποθέτει τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών/-τριών στις ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύχρονης τηλεκπαίδευσης, δηλαδή στη webex και στην eclass. Η εξοικείωση των μαθητών/-τριών αλλά και της διδάσκουσας με τη χρήση αυτών των πλατφορμών θεωρείται επιβεβλημένη, ώστε να τηρηθεί το χρονοδιάγραμμα επιτέλεσης των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη διδαχθεί την ενότητα για την Κριτική έργων τέχνης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Το παρόν διδακτικό σενάριο λαμβάνει υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου. Η παρούσα διδακτική πρόταση ακολουθεί στα βασικά τους σημεία τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών όσον αφορά τη διδακτέα ύλη του μαθήματος, ωστόσο επιχειρεί την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στην ανακαλυπτική-κριτική μάθηση και τη διαχείριση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με την κριτική (έργων τέχνης και όχι μόνο) όχι απλά διαβάζοντας τις λέξεις και τις σημασίες τους αλλά συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθηση χρησιμοποιώντας και τα ψηφιακά μέσα, ερευνώντας παραδείγματα και οδηγούμενοι επαγωγικά στη γνώση. Το σενάριο βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, δηλαδή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να αναζητήσουν αρχικά μόνοι τους τη γνώση. Η πρώτη ώρα του σεναρίου θα πραγματοποιηθεί ασύγχρονα στην eclass. Η δεύτερη ώρα θα πραγματοποιηθεί στη webex.

Αναλυτική περιγραφή

Πρώτη ώρα (eclass):

Οι μαθητές στην eclass θα χωριστούν σε 4 ομάδες τυχαία με το εργαλείο Ομάδες χρηστών. Άρα, τα φύλλα εργασίας θα είναι 4. Τα Φύλλα Εργασίας βρίσκονται αναρτημένα στα Έγγραφα.

Έχει ήδη σταλεί ανακοίνωση στους μαθητές/-τριες για το πότε και πώς θα γίνει η άσκηση.

Όλες οι ομάδες κατευθύνονται στην αναζήτηση του λεξιλογίου στο ψηφιακό βιβλίο (είναι αναρτημένο στην eclass) και μελετώντας συγκεκριμένες λέξεις κάθε ομάδα θα προσπαθήσουν αρχικά να δώσουν τη δική τους ερμηνεία γράφοντας και επικοινωνώντας στον Τοίχο της eclass. Στη συνέχεια, θα επισκεφτούν μέσω υπερσυνδέσμων την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και συγκεκριμένα τα σώματα κειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και μέσα από προτάσεις θα προσπαθήσουν εκ νέου να βρουν τις σημασίες των λέξεων που τους δόθηκαν γράφοντάς τες (μαζί με τις προτάσεις) σε θέμα που θα έχει ανοίξει στις Συζητήσεις. Μετά, θα επισκεφθούν μέσω υπερσυνδέσμου το ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής που βρίσκεται στην Πύλη και θα αναζητήσουν τις ακριβείς πια σημασίες των λέξεων που τους δόθηκαν.

Ο εκπ/κός θα παρεμβαίνει υποστηρικτικά και διευκολυντικά στις συζητήσεις.

Αφού θα έχουν καταλήξει επαγωγικά με τις σημασίες των λέξεων, θα κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες με το εργαλείο της eclass ή σχετικό λεξιλόγιο στο εργαλείο Λεξιλόγιο της eclass.

Η αξιολόγηση θα γίνει στη σύγχρονη.

Δεύτερη ώρα (webex):

Η δεύτερη ώρα θα γίνει σύγχρονα στην webex.

Οι μαθητές θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους (αφού πάρουν δικαιώματα presenter), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες των άλλων ομάδων και η διδάσκουσα θα θέτουν ερωτήματα και θα αξιολογούν στο chat ή θα χρησιμοποιούν τις φατσούλες/reactions. Προς αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης οι μαθητές/-τριες στη συνέχεια θα χωριστούν σε ομάδες με τα breakout sessions και σε ένα συνεργατικό έγγραφο (του οποίου ο σύνδεσμος θα δοθεί στο chat) θα συντάξουν ένα μικρό κείμενο με τις λέξεις με τις οποίες ασχολήθηκαν στην ασύγχρονη (υπάρχει σχετική άσκηση στο σχολικό βιβλίο). Αμέσως μετά θα παρουσιάσουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια. Για την αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος της ώρας θα δοθούν ασκήσεις σωστού/λάθους με τις σημασίες των λέξεων που μελετήθηκαν. Η άσκηση θα δοθεί με το εργαλείο polling. Οι μαθητές στο

τέλος θα δουν στην οθόνη τους έγγραφο που θα έχει διαμοιράσει η διδάσκουσα (με το share content) με τις σωστές απαντήσεις.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Κατά την εφαρμογή του σεναρίου ακολουθούνται οι διδακτικές μέθοδοι που συνδέονται με τις κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις της μάθησης. Οι μέθοδοι αυτές βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και καθοδηγούμενης πρακτικής. Η έκφραση και ο αναστοχασμός βοηθούν τους μαθητές να εστιάσουν τις παρατηρήσεις τους στις διαδικασίες, τις οποίες ακολούθησαν για την επιτέλεση μιας δραστηριότητας, καθώς επίσης να αποκτήσουν επίγνωση των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν συγκρίνοντάς τες με αυτές του δασκάλου ή των συμμαθητών τους. Η διερευνητική μέθοδος αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της μαθησιακής αυτονομίας και αυτενέργειας και στην εμπέδωση αισθήματος αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στην προσωπική συμβολή για την επίτευξη κοινών στόχων. Τέλος, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο προωθείται η καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής και η αξιοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Άρα, οι μαθητές εμπλέκονται στην αναζήτηση και τη σύνθεση του υλικού με εποικοδομητικό τρόπο, ενώ ο ρόλος του/της διδάσκοντος/ουσας είναι διευκολυντικός και οργανωτικός.

Οι δραστηριότητες, επομένως, που στο συγκεκριμένο σενάριο οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/-τριών, τόσο στην ασύγχρονη όσο και στη σύγχρονη, είναι η συνεργασία με την εμπλοκή σε ομάδες, ο σχολιασμός στο chat, η αναζήτηση της γνώσης απευθείας σε πηγές και η σύγκριση με την αρχική εκτίμησή τους για τη σημασία των λέξεων καθώς και η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη και λεξιλογίου. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες και η επαγωγική πορεία της γνώσης οδηγούν σε πιο μόνιμο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Χρονοπρογραμματισμός – Δραστηριότητες (Αντί Φύλλων εργασίας)

Χρονοπρογραμματισμός 1 Ασύγχρονη Διδασκαλία (eclass)	Δραστηριότητα - Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. Επαφή με τις λέξεις.	Βρείτε από τις Ομάδες χρηστών την ομάδα όπου ανήκετε και αναζητήστε από τα Έγγραφα το κατάλληλο φύλλο εργασίας.	Ομάδες χρηστών

Προβληματισμός (5 λεπτά)	Επισκεφτείτε τα πολυμέσα όπου θα βρείτε το ψηφιακό βιβλίο ή από την ιστοσελίδα των διαδραστικών σχολικών βιβλίων. Επιλέξτε το εικονίδιο «Δείτε το υλικό ανά τάξη». Επιλέξτε Β΄ Λυκείου και στη συνέχεια «διαδραστικά βιβλία μαθητή». Μπείτε στο σχολικό βιβλίο μας και από την δεξιά μπάρα επιλέξτε Παρουσίαση – Κριτική, Λεξιλόγιο (σχετικό με την κριτική). Μελετώντας τις λέξεις (6 λέξεις κάθε φορά, διαφορετικές για κάθε ομάδα), προσπαθήστε να δώσετε μια αρχική σημασία των λέξεων επικοινωνώντας στον Τοίχο.	Πολυμέσα, Υπερσύνδεσμοι, Τοίχος
Φάση 2. Αναζήτηση στα Σώματα Κειμένων (10 λεπτά)	Στη συνέχεια, επισκεφτείτε την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα και από την ενότητα *Νέα Ελληνική* επιλέξτε *Εργαλεία* και μεταβείτε στα *Σώματα Κειμένων* και στην *Παράλληλη Αναζήτηση.* Εάν μπερδευτείτε, πατήστε κατευθείαν εδώ (υπάρχει ο υπερσύνδεσμος που οδηγεί άμεσα). Αναζητήστε τη σημασία των λέξεων που σας δόθηκαν επιλέγοντας να γίνει η αναζήτηση σε ολόκληρη πρόταση. Μελετώντας τις προτάσεις που θα αναδυθούν, προσπαθήστε εκ νέου να συμπεράνετε τις σημασίες των λέξεων και γράψτε τις σημασίες και τις προτάσεις στις οποίες οι λέξεις εμφανίζονται με διαφορετικές σημασίες (όχι πάνω από πέντε για την κάθε λέξη) στις συζητήσεις.	Υπερσύνδεσμοι, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Συζητήσεις
Φάση 3. Αναζήτηση σε λεξικό (10 λεπτά)	Μεταβείτε στο ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης (είναι πάνω από τα Σώματα Κειμένων για τη Νέα Ελληνική) και επιλέξτε το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (ή πατήστε κατευθείαν εδώ-υπάρχει ο υπερσύνδεσμος που οδηγεί άμεσα). Βρείτε τις σημασίες των παραπάνω λέξεων. Γράψτε στις Συζητήσεις.	Υπερσύνδεσμοι,

		Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, Συζητήσεις
Φάση 4. Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη ή λεξιλογίου (15 λεπτά)	Κατασκευάστε έναν εννοιολογικό χάρτη με τις λέξεις που σας δόθηκαν και περιμετρικά τις σημασίες (από τα λεξικά) και τις αντίστοιχες προτάσεις (από τα σώματα κειμένων) ή δημιουργήστε με τις λέξεις λεξιλόγιο (στις μισές ομάδες δόθηκε η μία δραστηριότητα, στις άλλες μισές η άλλη)	Εννοιολογκός χάρτης, Λεξιλόγιο, Τοίχος
Φάση 5. Αξιολόγηση	Θα γίνει στη σύγχρονη	

Χρονοπρογραμματισμός 2 Σύγχρονη Διδασκαλία (webex)	Δραστηριότητα - Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. Αφόρμηση (2 λεπτά)	Πώς σας φάνηκε η συνεργασία σας στην ασύγχρονη; Θέλετε να ξαναδουλέψουμε έτσι;	Chat, Reactions
Φάση 2. Παρουσίαση εργασιών ασύγχρονης (4 ομάδες Χ 3 λεπτά = 12 λεπτά)	Ο αρχηγός κάθε ομάδας ας παρουσιάσει τις εργασίες της ασύγχρονης. Οι υπόλοιποι μαθητές αλλά και η διδάσκουσα σχολιάζουν και αξιολογούν στο chat ή με τα reactions	Share content, Chat, Reactions

Φάση 3. Σύνταξη κειμένου με τις λέξεις που ασχολήθηκαν σε ομάδες. (12 λεπτά)	Χωρισμένοι σε ομάδες να γράψετε μια θετική ή αρνητική κριτική για μια κινηματογραφική ταινία χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο της ενότητας (υπάρχει σχετική άσκηση στο σχολικό βιβλίο). Το κείμενό σας να το γράψετε στο συνεργατικό έγγραφο που σας δίνω στο chat.	Breakout sessions, Google doc
Φάση 4. Παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια (4 ομάδες Χ 2 λεπτά = 8 λεπτά)	Ο αρχηγός κάθε ομάδας ας παρουσιάσει το κείμενο που συντάξατε. Οι υπόλοιποι μαθητές αλλά και η διδάσκουσα σχολιάζουν και αξιολογούν στο chat ή με τα reactions	Share content, Chat, Reactions
Φάση 5. Σύντομο αξιολογικό τεστ-Αναστοχασμός (6 λεπτά)	Απαντήστε στις ερωτήσεις σωστού/λάθους. Μόλις τελειώσετε, θα δείτε στην οθόνη σας τις σωστές απαντήσεις. Σύντομα σχόλια/reactions για την πορεία του μαθήματος	Polling, Share content Chat, Reactions

Άλλες εκδοχές

Θα μπορούσαμε εναλλακτικά να προτείνουμε στους μαθητές/-τριες:

- Να βρουν συνώνυμα και αντώνυμα των λέξεων που τους δόθηκαν για μελέτη.
- Να επιλέξουν μέσα από περισσότερα ψηφιακά λογισμικά για την κατασκευή των εννοιολογικών χαρτών (mindomo, bubbl.us, cmaptools). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε με τον καθηγητή πληροφορικής ώστε να καθοδηγήσει τους μαθητές για τον τρόπο χρήσης των λογισμικών (δίνοντας έτσι μια διάσταση διαθεματικότητας στο σενάριο).

Βιβλιογραφία

ITYE (2018). Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi epimorfoton B΄ epipedou T.P.E. (Geniko Meros).

ITYE (2018). Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi epimorfoton B΄ epipedou T.P.E. (Eidiko Meros).

PA.PEL (2021). T4E, Tachyrrythmi Epimorfosi ekpaideftikon stin ex apostaseos ekpaidefsi.

Συνοπτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο:
«Είστε αυτό που τρώτε. Τι θα θέλατε να είστε;»

Αυλακιώτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Φούντας Ευθύμιος, Νοσηλευτής Π.Ε.87.02
Ρήγας Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Ph.D.
Πάντος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στο παρακάτω εκπαιδευτικό σενάριο αφορά ένα μοντέλο μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει 1 διδακτική ώρα εξ ’αποστάσεως που, περιγράφει τον εκτιμώμενο φόρτο εργασίας του μαθητή στο σπίτι. Στο σενάριο αυτό, εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της αξιοποίησης των ψηφιακών εφαρμογών και της χρήσης διαδικτυακών εργαλείων, σύμφωνα με το οποίο οι μαθησιακές διαδικασίες χωρίζονται σε επίπεδο οργάνωσης, χρονικής αλληλουχίας και εποπτικών μέσων, προκειμένου μεταξύ άλλων να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ενεργοποίηση όλων των μαθητών (στους τομείς γνωστικό, βιωματικό, συνεργατικό), στο σύνολο των διδακτικών φάσεων που περιλαμβάνει.

Λέξεις-Κλειδιά: Διατροφική πυραμίδα, Υγεία, Άσκηση, Διατροφή, Φυσικές δραστηριότητες

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Φυσική Αγωγή (ΦΑ).

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού

Σκοπός: Σύμφωνα με τον 4ο σκοπό του ΑΠΣ 2011 της ΦΑ, οι μαθητές αναμένουμε να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες και να αναπτύξουν την αυτοέκφραση από τη συμμετοχή τους σε ασύγχρονες δραστηριότητες.

Μαθησιακοί στόχοι

Μετά το τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα είναι ικανοί:

- να αντιλαμβάνονται τη σημασία της Πυραμίδας Διατροφής (γιατί κάποια τρόφιμα είναι στη βάση και κάποια άλλα στην κορυφή της πυραμίδας).
- να ορίζουν ποια τρόφιμα τοποθετούνται σε κάθε επίπεδο της Πυραμίδας.
- να υπολογίζουν τη συχνότητα κατανάλωσης των τροφίμων της κάθε ομάδας (ποια τρόφιμα πρέπει να τρώμε καθημερινά, ποια σε εβδομαδιαία βάση).
- να διακρίνουν την αξία των θρεπτικών συστατικών των τροφών που καταναλώνουν.
- να συσχετίζουν και να επιλέγουν την σωστή πληροφορία και να την χρησιμοποιούν ανάλογα.

Διάρκεια: Μία (1) διδακτική ώρα σχεδιασμένη για ασύγχρονη εφαρμογή μέσω της πλατφόρμας e-class.

Υλικοτεχνική Υποδομή: Το κάθε παιδί από το σπίτι του να διαθέτει έναν υπολογιστή ή tablet ή laptop ή smartphone.

Απαραίτητο υλικό: Υπολογιστής με εγκατεστημένο το Adobe Flash Player, Ηλεκτρονική τάξη (e-class , e-me), Απαιτείται σύνδεση διαδίκτυο.

Συνοπτική περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Δίνεται έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και χρησιμοποιείται η ανακαλυπτική μάθηση. Αξιοποιούνται φύλλα εργασίας, βασισμένα σε διαδικτυακές πηγές.

Οργάνωση της τάξης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο υποστηρικτικός και συντονιστικός. Προσπαθεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο έργο που καλούνται να εκτελέσουν.

Για τις ανάγκες υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει μία παρουσίαση από το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών με τίτλο: "Εκπαίδευση στην πυραμίδα της υγιεινής διατροφής".

Εκπαίδευση στην πυραμίδα της υγιεινής διατροφής: Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται σε μία διδακτική ώρα. Οι μαθητές συγκεντρώνουν και καταγράφουν τις πληροφορίες από το αρχείο παρουσίασης "Εκπαίδευση στην πυραμίδα της υγιεινής διατροφής". Το σενάριο ολοκληρώνεται με τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών μέσω της συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας.

Προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε.: Η αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών αναπτύσσει το τεχνολογικό/ψηφιακό εμπλουτισμό των μαθητών. Η χρήση της διαδικτυακής παρουσίασης παρέχει τη δυνατότητα οι μαθητές να επανέρχονται σε αυτήν, από όπου και όποτε το επιθυμούν. Η χρήση των διαδραστικών διαδικτυακών παιχνιδιών, συμβάλλει στην εξατομικευμένη μάθηση και επίσης δίνει τη δυνατότητα της πρόσβασης οποτεδήποτε και από οπουδήποτε, ανάλογα με την επιθυμία και τις ανάγκες των μαθητών, επιμηκύνοντας το χρόνο επίδρασης του μαθήματός μας. Το ενδιαφέρον τους, διατηρείται αμείωτο, ενώ ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης. Εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες, ενεργοποιούνται σε ένα γνωστικό περιβάλλον, που τα ελκύει και τα κάνει να νιώθουν οικεία.

Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

- Φάση 1η: Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μια η-τάξη, στην οποία έχει αναρτήσει τη σχετική παρουσίαση από το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών με τίτλο "Εκπαίδευση στην πυραμίδα της υγιεινής διατροφής" και αρχείο με οδηγίες για το πως θα εργαστούν οι μαθητές.

Εκπαίδευση στην πυραμίδα της υγιεινής διατροφής

- Φάση 2η: Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει την ιστοσελίδα από το φωτόδεντρο για να την επισκεφτούν και να φτιάξουν τη διατροφική τους πυραμίδα, ένα ηλεκτρονικό σταυρόλεξο καθώς και μία άσκηση κατανόησης προκειμένου οι μαθητές να αξιολογηθούν στις γνώσεις που απέκτησαν.

Πάτα την εικόνα με την πυραμίδα που βρίσκεται πάνω αριστερά και σύρε με το ποντίκι το αντίστοιχο τρόφιμο στο κατάλληλο επίπεδο της πυραμίδας.

Φτιάξε τη δική σου πυραμίδα

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν στο υλικό της 1ης φάσης για να εντοπίσουν τα κυριότερα σημεία και να καταγράψουν με τον δικό τους τρόπο τις σωστές απαντήσεις.

- *Δραστηριότητα 1η:* Όλοι οι μαθητές πρέπει να λύσουν το παρακάτω ηλεκτρονικό σταυρόλεξο και να το στείλουν με τα ονόματά τους στο e-mail του εκπαιδευτικού.

Σταυρόλεξο

- *Δραστηριότητα 2η:* Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει ηλεκτρονικά μία άσκηση κατανόησης συμπλήρωσης κενών σε μορφή (WORD) για να αξιολογήσει τι αποκόμισαν οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Άσκηση Κατανόησης Διατροφικής Πυραμίδας

Επεκτάσεις

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες, οι οποίες υποστηρίζονται με άλλα δωρεάν διαθέσιμα λογισμικά/ εφαρμογές, όπως είναι η δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου, η δημιουργία διαδραστικής αφίσας ή η δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη με θέματα που αφορούν τη διατροφή. Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα μπορεί να πλαισιωθεί με κινητικό εκπαιδευτικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου, για να δούμε αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει την αποκτηθείσα γνώση.

Πηγές

http://www.scoolfood.gr/assets/media/PDF/569.pdf

http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3685

https://crosswordlabs.com/

Βιβλιογραφία

Analytiko programma spoudon fysikis agogis (2003). Diathematiko eniaio plaisio spoudon, programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon gia tin ypo-chreotiki ek-paidefsi, tomos V', ar. fyllou 304/13-03-03,

Dunham, L & Kollar, L. M. (2006). Vegetarian eating for children and adolescents. Journal of Pediatrics and Health care, 20, 27-34

Karytsa, L. & Mylona, E. (2012). Paidiki pachysarkia (adimosiefti diplomatiki ergasia). ATEI Ipeirou, SEFP, Tmima Vrefonipiokomias

Panotopoulos, G. (2010). Paidiki pachysarkia. Anaktithike apo: http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=12369

Physician Committee for responsible medicine (2011). Nutrition for kids: A dietary Approach to lifelong health. Anaktithike apo: http://www.pcrm.org/sites/default/files/pdfs/health/Nutrition_for_Kids.pdf

Varagiannis, A.P. (2014). Ta ospria sti diatrofi tou paidiou. Anaktithike apo: http://www.scoolfood.gr/frouta_kai_laxanika/en_ta_ospria_sti_diatrofi_tou_paidiou.html

Vikipaideia- Frouta (2018). Anaktithike apo: https://el.wikipedia.org/wiki/Frouta

Vikipaideia- Ospria (2018). Anaktithike apo: https://el.wikipedia.org/wiki/Ospria

Συνοπτικό Εκπαιδευτικό Σενάριο:
Πίσω από κάθε χτύπημα της μπάλας υπάρχει μία σκέψη!!!

Αυλακιώτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Φούντας Ευθύμιος, Νοσηλευτής Π.Ε.87.02
Πάντος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Ρήγας Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Ph.D.

Περίληψη

Το παρόν συνοπτικό εκπαιδευτικό σενάριο προτείνει τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής μεθόδου στο πλαίσιο της τακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία των αθλοπαιδιών. Μέσα από αυτές της μαθησιακές δραστηριότητες οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν: α) Την εξοικείωση με κινητικές έννοιες σχετικές με το ποδόσφαιρο, β) Την κατανόηση της τακτικής ομαδικών αθλημάτων, γ) Την ταχεία ανάλυση της κατάστασης του παιχνιδιού και δ) Τη λεπτή κινητικότητα και την ταχύτητα αντίδρασης. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη συγκεκριμένη περίπτωση των ψηφιακών διαδικτυακών αθλητικών παιχνιδιών και των πολυμεσικών παροχών τους, προσφέρουν στο εκπαιδευτικό Φ.Α. τη δυνατότητα μείωσης του απαιτούμενου χρόνου πρόσληψης και κατανόησης των πληροφοριών από τον μαθητή. Εν κατακλείδι, τα ψηφιακά αθλητικά παιχνίδια κινητοποιούν τους νέους για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα, με τον περιορισμό να επιβάλλεται μια πιο ορθολογική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους και της ενασχόλησης τους με αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: αθλοπαιδιές, ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ποδόσφαιρο, κινητικές δεξιότητες, αθλητικά παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Φυσική Αγωγή (ΦΑ)

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού

Σκοπός: Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή, 2011:

Σκοπός 2: Οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις από την αθλητική επιστήμη για τη δια βίου υιοθέτηση άσκησης.

Σκοπός 4: Οι μαθητές να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε ασύγχρονες δραστηριότητες, να ανακαλύψουν σταδιακά σύνθετες δεξιότητες του ποδοσφαίρου, να δημιουργήσουν ποικίλους τρόπους έκφρασης.

Μαθησιακοί στόχοι: Μετά το τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα είναι ικανοί:

- Να διακρίνουν τους βασικούς κανόνες του παιχνιδιού.
- Να συσχετίζουν και να επιλέγουν την σωστή πληροφορία και να την χρησιμοποιούν ανάλογα.

Διάρκεια: Μία (1) διδακτική ώρα σχεδιασμένη για ασύγχρονη εφαρμογή μέσω της πλατφόρμας e - class.

Υλικοτεχνική Υποδομή: Το κάθε παιδί από το σπίτι του να διαθέτει έναν υπολογιστή ή tablet ή laptop ή smartphone.

Απαραίτητο υλικό: Υπολογιστής ή tablet, ή laptop ή smartphone. Σύνδεση στο διαδίκτυο. Ηλεκτρονική τάξη (e-class ή e-me)

Συνοπτική περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Δίνεται έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και χρησιμοποιείται η ανακαλυπτική μάθηση. Οικοδόμηση γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή μέσα από την αλληλεπίδραση με το υλικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό λογισμικό και τον εκπαιδευτικό. Αξιοποιούνται φύλλα εργασίας, βασισμένα σε διαδικτυακές πηγές.

Οργάνωση της τάξης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο υποστηρικτικός και συντονιστικός. Προσπαθεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο έργο που καλούνται να εκτελέσουν. Για τις ανάγκες υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μία παρουσίαση slideshare από το βιβλίο του μαθητή των Ε΄ και Στ΄ τάξεων δημοτικού.

Ποδόσφαιρο Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει έναν σύνδεσμο από το φωτόδεντρο με το βίντεο «Μαθαίνω Ποδόσφαιρο - Βασικές Τεχνικές (μεταβίβαση και υποδοχή της μπάλας)».

Μαθαίνω Ποδόσφαιρο - Βασικές Τεχνικές (μεταβίβαση και υποδοχή της μπάλας) Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται σε μία διδακτική ώρα. Οι μαθητές συγκεντρώνουν και καταγράφουν τις πληροφορίες από το από το αρχείο παρουσίασης.

Προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε.: Η αξιοποίηση του βίντεο σε συνδυασμό με τη χρήση των διαδικτυακών πηγών συμβάλλουν στην γρήγορη και εύκολη κατανόηση του θέματος. Η χρήση της διαδικτυακής παρουσίασης παρέχει τη δυνατότητα οι μαθητές να επανέρχονται σε αυτήν, από όπου και όποτε το επιθυμούν. Τέλος, η αξιοποίηση της ψηφιακής άσκησης υποβοηθά στην εμπέδωση της νέας γνώσης με ένα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό τρόπο για τους μαθητές, ενώ το ψηφιακό ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα της συλλογής άμεσα επεξεργάσιμων δεδομένων από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση του μαθήματος. Η χρήση των διαδραστικών διαδικτυακών παιχνιδιών, συμβάλλει στην εξατομικευμένη μάθηση και επίσης δίνει τη δυνατότητα της πρόσβασης οποτεδήποτε και από οπουδήποτε, ανάλογα με την επιθυμία και τις ανάγκες των μαθητών, επιμηκύνοντας τον χρόνο επίδρασης του μαθήματός μας. Το ενδιαφέρον τους, διατηρείται αμείωτο, ενώ ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης. Εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες, ενεργοποιούνται σε ένα γνωστικό περιβάλλον, που τα ελκύει και τα κάνει να νιώθουν οικεία.

Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

- Φάση 1η

Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μία η-τάξη, στην οποία έχει αναρτήσει τη σχετική παρουσίαση για το ποδόσφαιρο και αρχείο με οδηγίες για το πως θα εργαστούν οι μαθητές. Οι μαθητές θα πλοηγηθούν μέσω του διαδικτύου στην παρουσίαση "Ποδόσφαιρο".

Ποδόσφαιρο Θα παρακολουθήσουν το βίντεο από το φωτόδεντρο «Μαθαίνω Ποδόσφαιρο - Βασικές Τεχνικές (μεταβίβαση και υποδοχή της μπάλας)».

Μαθαίνω Ποδόσφαιρο - Βασικές Τεχνικές (μεταβίβαση και υποδοχή της μπάλας)

- Φάση 2η

Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει μία άσκηση κατανόησης προκειμένου οι μαθητές να αξιολογηθούν στις γνώσεις που απέκτησαν καθώς και ένα παιχνίδι για την ψυχαγωγία τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο υλικό της 1ης φάσης για να εντοπίσουν τα κυριότερα σημεία και να καταγράφουν με τον δικό τους τρόπο τις σωστές απαντήσεις, στη συνέχεια μπορούν να παίξουν το παιχνίδι.

- *Δραστηριότητα 1η*

Αφού διαβάσεις καλά την παρουσίαση πάτησε στον παρακάτω σύνδεσμο για να συμπληρώσεις την άσκηση. Προσοχή! Στο κουτάκι σου βάλε μόνο το όνομά σου χωρίς να χρησιμοποιήσεις το επίθετο.

Άσκηση Κατανόησης

- Δραστηριότητα 2η

Αφού διαβάσεις καλά την παρουσίαση πάτησε στον παρακάτω σύνδεσμο για να παίξεις. Στόχος του παιχνιδιού είναι μέσα σε 1:30 λεπτό να βάλεις όσα περισσότερα γκολ μπορείς. Κάθε 5 γκολ που θα βάζεις θα ανεβαίνεις επίπεδο. Αυτό επίσης θα έχει και ως αποτέλεσμα να δυσκολεύει την επίτευξη του γκολ. Για να παίξεις το παιχνίδι, απλά κάνεις αριστερό κλικ με το ποντίκι και σημαδεύεις το σημείο που θα ήθελες να πάει η μπάλα. Στο 1ο και 2ο επίπεδο απλά πρέπει να βάλεις γκολ στο τέρμα. Στο 3ο και 4ο επίπεδο, το παιχνίδι δυσκολεύει, καθώς παρουσιάζεται στόχος, ο οποίος στη συνέχεια είναι κινούμενος και πρέπει να τον σημαδέψεις.

Παιχνίδι Ποδοσφαίρου

Αξιολόγηση

Αναρτάται στην πλατφόρμα (e-class) ο σύνδεσμος για ένα ερωτηματολόγιο σε μορφή google form με ερωτήσεις για την καταγραφή εντυπώσεων, σχολίων και παρατηρήσεων. Φύλλο Αξιολόγησης Διδασκαλίας

Επεκτάσεις

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες, οι οποίες υποστηρίζονται με άλλα δωρεάν διαθέσιμα λογισμικά/εφαρμογές, όπως είναι η δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου, η δημιουργία διαδραστικού παιχνιδιού συμπλήρωσης κενών ή η δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη με θέματα που αφορούν το ποδόσφαιρο. Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά με τις έννοιες της γεωμετρίας (π.χ. σχήματα, τροχιές, τόξα κλπ.). Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα μπορεί να πλαισιωθεί με κινητικό εκπαιδευτικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει την αποκτηθείσα γνώση.

Πηγές

Βιβλίο Φυσικής Αγωγής Ε΄ και Στ΄ δημοτικού

http://photodentro.edu.gr

Άσκηση Κατανόησης

Παιχνίδι Ποδοσφαίρου

Φύλλο Αξιολόγησης Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

Programma spoudon gia ti fysiki agogi (2011): http://users.sch.gr/adamantiaf/Ekpaideftiko_DVD/pilotika_programmata_spoudon_2012/odigos_fa_prologos.pdf

Diefthynsi egkatastasis tis efarmogis FIFA Mobile se exypni kiniti syskefi apo ypologisti: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ea.gp.fifamobile&hl=el

Adam, A. (2013). I thesi ton omadikon athlimaton sto lykeio. Ekivolos, 10, 16-21

Antoniou P. (2009). Ilektronika athlitika paichnidia: sympaiktis i antipalos tis fysikis drastiriotitas? praktika tis tritis panellinias diimeridas kathigiton pliroforikis. « i pliroforiki stin ekpaidefsi kainotomia i dimiourgikotita?» 2009. anaktithike 25 Apriliou, 2022, apo: http://synedrio.pekap.gr/praktika/3o/ergasies/pdkap11.pdf

Dingelidis, N. (2015). Odigos tou ekpaideftikou gia ti fysiki agogi sto lykeio. Athina: IEP

Theodorakis I., & Fasandra M. (2006). Schediasmos programmaton agogis ygeias. ekdoseis Christodoulidi, Thessaloniki.

Patsi, Ch., Antoniou, P. & Yfantidou, G. (2017). Psifiaka diadrastika paichnidia kai atoma me anapiria. Themata epistimon kai technologias stin ekpaidefsi, 10(1), 37-47

Fatsea A., Antoniou P. (2010). Katagrafi tis epidrasis ton psifiakon diadrasti-kon paichnidion stous christes. Praktika tou defterou panelliniou ekpaideftikou synedriou Imathias « Psifiakes kai Diadiktyakes efarmoges stin ekpaidefsi» (ss.1224-1237). Epimeleia praktikon: Koltsakis V., Salonikidis, I., Dodontsis, M., 2010. Anaktithike 25 Apriliou 2022, apo: https://www.ekped.gr/praktika10/gen/112.pdf

Διδακτικό Σενάριο Μεικτής Ηλεκτρονικής Μάθησης: Πρακτικές Εφαρμογές Ηθικού Προβληματισμού (Ευθανασία)

Γιαννοπούλου Θεώνη, Φιλόλογος, M.Sc.

Περίληψη

Πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία της μάθησης αποτελεί η καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών, ψηφιακών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτών των απαιτήσεων η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση, με τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του απλού αναμεταδότη γνώσεων αδυνατεί να συμβαδίσει με τις νέες εξελίξεις. Οι νέες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές θέλουν τον εκπαιδευτικό διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας και συνοικοδομητή της γνώσης, με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία. Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι δομημένο πάνω στο μοντέλο της μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης (συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας) με αξιοποίηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πλατφορμών (Webex, e-class, e-me) και των εκπαιδευτικών εργαλείων που αυτές διαθέτουν για μια ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος μαθητών/τριων και η ευαισθητοποίησή τους πάνω σε ένα ηθικό φιλοσοφικό ερώτημα διλημματικού χαρακτήρα, όπως αυτό της ευθανασίας, είναι το ζητούμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση, μεικτή ηλεκτρονική μάθηση, εμπλοκή, φιλοσοφία, ευθανασία

Blended E-Learning Digital Scenario: Practical Applications of Ethical Reflection (Euthanasia)

Giannopoulou Theoni, Philologist, M.Sc.

Abstracts

The primary goal of education in the modern learning society is the cultivation of cognitive, social, digital and communication skills. In the context of these requirements, the traditional teacher-centered approach, with the teacher in the role of a mere transmitter of knowledge, is unable to keep up with new developments. New innovative teaching practices expect the educator to be a facilitator of the learning process and co-builder of knowledge, with the aim of activating the interest and engagement of students in the learning process. This teaching scenario is built on the model of blended online learning (combination of synchronous and asynchronous distance learning) using the related educational platforms (Webex, e-class, e-me) and the educational tools they have for a digitally enriched learning. The requirement is to activate the students' interest and raise of their awareness on a moral philosophical issue of a dilemmatic nature, such as that of euthanasia.

Key-Words: Digitally enriched learning, blended learning, engagement, philosophy, euthanasia

Ταυτότητα Σεναρίου

Τάξη: Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Φιλοσοφία Γενικής Παιδείας (Κεφάλαιο 6ο, Ενότητα 4η: Πρακτικές εφαρμογές του ηθικού προβληματισμού).

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη (80’)

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ):
Ο κεντρικός άξονας του διδακτικού σεναρίου είναι συμβατός με τη συλλογιστική των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΑ149329/Δ2/2021), εφόσον:

i. Ανταποκρίνεται στις επιδιώξεις που σχετίζονται με την άσκηση των διδασκομένων στο «φιλοσοφείν» και στο «λόγον διδόναι» (διατύπωση έγκυρων επιχειρημάτων), καθώς και με την αξιοποίηση της πραξιακής διάστασης του φιλοσοφικού μαθήματος (διαμόρφωση προσωπικής θεώρησης του κόσμου).
ii. Προωθεί το μαθητοκεντρισμό έναντι του δασκαλοκεντρισμού. Ο μαθητής σύμφωνα και με τους πυλώνες εκπαίδευσης της UNESCO «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» αξιοποιώντας τους σημειωτικούς πόρους που του παρέχονται, «μαθαίνει πώς να ενεργεί» δραστηριοποιούμενος προς μια αυτενεργό ανακάλυψη της γνώσης, «μαθαίνει πώς να συνεργάζεται» συμμετέχοντας σε συνεργατικές μορφές μάθησης (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) και ως επιστέγασμα των παραπάνω «μαθαίνει πώς να υπάρχει» ως αυθύπαρκτη πνευματική οντότητα (UNESCO, 1999).
iii. Αποσκοπεί στην ψηφιακή επικοινωνία στο πλαίσιο του πολυεγγραμματισμού και προσφέρει πεδίο αξιοποίησης εναλλακτικών υποστηρικτικών υλικών της φιλοσοφίας, όπως οι Τ.Π.Ε., ο κινηματογράφος, το Διαδίκτυο, τα εικαστικά έργα (Μικρόπουλος, 2011).
iv. Καλλιεργεί γνωστικές, λειτουργικές και κοινωνικές δεξιότητες, αξιοποιεί τη βιωματικότητα και προωθεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

Σκοπός και Στόχοι

Γενικός Σκοπός

Γενικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η πνευματική χειραφέτηση των μαθητών, μέσω της κατάκτησης μιας «επικοινωνιακής ηθικής» (ηθική όχι φρονηματιστική αλλά βασισμένη σ’ έναν διάλογο επιχειρημάτων για τη χρησιμότητα της φιλοσοφίας) και η άντληση ευχαρίστησης από την περιπλάνηση στον κόσμο της φιλοσοφίας.

Επιμέρους Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
(ταξινόμηση Bloom-Krathwohl)

Σε επίπεδο γνώσεων:

i. Να κατανοήσουν ότι η φιλοσοφία πέρα από καθαρή γνώση είναι κι ένα είδος κοινωνικής παρέμβασης, πολιτικής και ηθικής πράξης. (πραξιακή διάσταση του φιλοσοφικού μαθήματος- διαμόρφωση προσωπικής θεώρησης του κόσμου).

ii. Να συνειδητοποιήσουν την επικαιρότητα και τον ανοικτό χαρακτήρα των φιλοσοφικών ερωτημάτων και κατ' επέκταση της διαχρονικότητας της φιλοσοφίας (σύνδεση με το επίκαιρο πρόβλημα της πανδημίας).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

i. Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα άντλησης, συλλογής, οργάνωσης, κριτικής ανάγνωσης πληροφοριών είτε από ψηφιακή είτε από έντυπη πηγή.

ii. Να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες μέσω βιωματικών μορφών μάθησης (υπόδυση ρόλων- αγώνας λόγων: debate).

Σε επίπεδο στάσεων:

i. Να ανασυγκροτήσουν την επιχειρηματολογία όσων αμφισβητούν και όσων αποδέχονται το δικαίωμα στην ευθανασία και να διαμορφώσουν έτσι μια προσωπική φιλοσοφημένη στάση ζωής αποφεύγοντας τον δογματισμό και την πνευματική οκνηρία.

ii. Να γευθούν την τέρψη που προσφέρει η ατέρμονη φιλοσοφική αναζήτηση και να προσεγγίσουν με έναν παιγνιώδη τρόπο το μάθημα της φιλοσοφίας καταρρίπτοντας το μύθο που το θέλει μουντό, στριφνό και απρόσιτο.

Σύντομη Περιγραφή Σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι δομημένο πάνω στο μοντέλο της μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης (συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας) με αξιοποίηση των αντίστοιχων πλατφορμών (Webex, e-class, e-me) και των εκπαιδευτικών εργαλείων που αυτές διαθέτουν για μια ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση.

Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος μαθητών/τριων και η ευαισθητοποίησή τους πάνω σε ένα ηθικό θέμα διλημματικού χαρακτήρα, όπως αυτό της ευθανασίας, επιδιώκεται μέσω ανάρτησης στον Τοίχο της e-me, η οποία καλεί τους μαθητές/τριες να εντρυφήσουν στην έννοια της Ευθανασίας (ασύγχρονα).

Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Webex, προβάλλεται τρέιλερ ταινίας (βίντεο) και γίνεται καταγραφή πρώτων εντυπώσεων μέσω Emojis και Chat.

Στη συνέχεια, μέσω ιδεοθύελλας (Brainstorming) εκμαιεύονται έννοιες συναφείς με την Ευθανασία και δημιουργείται ένα συννεφόλεξο (Word cloud) (αξιοποίηση ψηφιακού εργαλείου Worditout). Παράλληλα καλούνται να τοποθετηθούν μέσω της δημοσκόπησης (Polling) ως εργαλείο της Webex ΥΠΕΡ ή ΚΑΤΑ της Ευθανασίας.

Η παρουσίαση της νέας θεματικής γίνεται με Διαμοιρασμό περιεχομένου (Share content) και προβολή της αντίστοιχης θεματικής στο e-books με παράλληλη χρήση του Annotate από τους μαθητές. Αξιοποιείται υποστηρικτικά και ένα σχετικό διδακτικό σενάριο από το Φωτόδεντρο (μέσω της πλατφόρμας e-me).

Όλο αυτό το πλούσιο υλικό καλούνται να δαμάσουν και να αξιοποιήσουν κατά τον χωρισμό τους σε ομάδες με το εργαλείο της Webex Breakout Sessions αναλαμβάνοντας να διεξαγάγουν έναν αγώνα λόγων (debate) υποδυόμενοι παράλληλα ρόλους (Παιχνίδι ρόλων: Role play).

Για τον έλεγχο αφομοίωσης της νέας γνώσης, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε Κουίζ (QUIZ) που έχει κατασκευασθεί στο e-me content και διαμοιράζεται μέσω του share content.

Τέλος, στο πλαίσιο της ασύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές/τριες ενημερώνονται με μήνυμα στην e-me ότι τους έχει ανατεθεί στο e-me assignments εργασία, κατά την οποία καλούνται να καταρτίσουν τον εννοιολογικό χάρτη της έννοιας της Ευθανασίας, με διαγραμματική απεικόνιση των ΥΠΕΡ και ΚΑΤΑ, αξιοποιώντας το κατάλληλο εργαλείο της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η-τάξη. Παράλληλα με ανάρτηση στον Τοίχο της e-me στο πλαίσιο αναστοχασμού παροτρύνονται να προβληματιστούν και να συνεργαστούν διαμοιράζοντας ανάλογο πολυμεσικό υλικό ή ανεβάζοντας τις δικές τους δημιουργίες εμπνεόμενοι από το θέμα (πχ. ζωγραφική ή λογοτεχνία). Το πλήθος των αναρτήσεων ανταμείβει τον καλύτερο «φιλόσοφο» με το αντίστοιχο πιστοποιητικό, το οποίο θα έχει σχεδιαστεί στο εργαλείο Πρόοδος της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η-τάξη.

Καταληκτικά επιλέγονται αντιπροσωπευτικά ψηφιακά επιτεύγματα του/της δημιουργού, μαθητή/-τριας και ενσωματώνονται στο εργαλείο e- portfolio της e-me.

Πλαίσιο Υλοποίησης

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι δομημένο πάνω στο μοντέλο της μεικτής ηλεκτρονικής μάθησης (συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας) και είναι προσανατολισμένο στις αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017). Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι διευκολυντικός και υποστηρικτικός (καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μάθηση). Η υλοποίηση του σεναρίου βασίζεται στη μεθοδολογία της Ανεστραμμένης Διδασκαλίας (Flipped Instruction) (Παπαδημητρίου & Ιωακειμίδου & Μανούσου, 2017). Σύμφωνα με αυτό το διδακτικό μοντέλο μάθησης οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν πρώτα ασύγχρονα ψηφιακό εκπαιδευτικό

υλικό σχετικό με τη θεωρία του επόμενου μαθήματος στους δικούς τους ρυθμούς, όπως υπαγορεύει η Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση και στη συνέχεια, μέσω της σύγχρονης διδασκαλίας εμπλέκονται σε διάφορες αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες (αφόρμηση με την παρακολούθηση βίντεο, ιδεοθύελλα, δημοσκόπηση) (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013).

Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης συνεργάζονται στην επεξεργασία υλικού, υποδύονται ρόλους και παίρνουν θέση σε διλημματικές καταστάσεις. Αξιοποιώντας την τεχνική του «Κυλιόμενου Σάντουιτς» (Rotation Sandwich) εμπλέκουμε τους εκπαιδευόμενους σε δραστηριότητες σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας (κουίζ, αναρτήσεις στον τοίχο), οι οποίες λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ενός ευρύτερου αναστοχασμού (Χρυσοστόμου, 2021). Η κορύφωση της εμπλοκής των εκπαιδευομένων επιτυγχάνεται μέσω της παιχνιδοποιημένης διδασκαλίας και της απονομής πιστοποιητικού προόδου.

Χρησιμοποιούμενα Εργαλεία/Μέσα

Συνοπτική παρουσίαση των χρησιμοποιούμενων εργαλείων/μέσων και του ρόλου τους στην υλοποίηση του σεναρίου.

Εργαλεία Webex

- Διαμοιρασμός video (αφόρμηση/οπτικοποίηση γνώσης)
- Διαμοιρασμός αρχείου/ebooks (παρουσίαση μαθήματος)
- Χρήση του chat (απαντήσεις/ιδεοθύελλα)
- Emojis (συναισθηματική ανταπόκριση)
- Χρήση annotate (διαδραστικότητα)
- Δημοσκόπηση (polling) (αφόρμηση/διερεύνηση στάσεων)
- Χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες (breakout sessions) (ομαδοσυνεργατική/ανακαλυπτική-βιωματική μάθηση)
- Broadcast (ενημέρωση μαθητών/τριών, διέγερση ενδιαφέροντος)
- Notes (συνεργασία, δημιουργικότητα, διαμορφωτική αξιολόγηση)
- File Transfer (αξιολόγηση)

Εργαλεία e-me

- Τοίχος (διαδραστικότητα, ενημέρωση, επικοινωνία, συζήτηση, αναστοχασμός μαθητών/τριών, διαμοιρασμός υλικού, προσωπική δημιουργία)
- e-me content (Quiz) (δραστηριοποίηση, ανατροφοδότηση)
- e-portfolio (κατηγοριοποίηση ψηφιακών επιτευγμάτων)
- Μηνύματα (επικοινωνία)
- Βιντεοκλήση (επικοινωνία, διέγερση ενδιαφέροντος)

Εργαλεία e-class

- Εννοιολογικός χάρτης (δημιουργικότητα, ανατροφοδότηση)
- Πιστοποιητικό προόδου (ανατροφοδότηση, ενεργοποίηση ενδιαφέροντος)

Εξωτερικά Εργαλεία

- Worditout
- Videolink
- e-books

Δραστηριότητες που Οδηγούν στην Ενεργητική Εμπλοκή των Μαθητών

- Στοχευμένη ιστοεξερεύνηση με αξιοποίηση πολυτροπικού ψηφιακού υλικού
- Παρακολούθηση κινηματογραφικού αποσπάσματος για μέθεξη και συναισθηματική εμπλοκή (έκφραση συναισθημάτων μέσω Emoji και ανταλλαγή απόψεων μέσω chat) (Μικρόπουλος, 2011)
- Κινητοποίηση μέσω της ιδεοθύελλας
- Συνεργασία των μαθητών/τριών με την εφαρμογή Breakout sessions
- Στοιχείο απροσδόκητου (ανάθεση ρόλου μέσω της έκπληξης της βιντεοκλήσης)
- Βιωματικότητα μέσω της υπόδυσης ρόλων
- Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος μέσω της συμμετοχής σε κουίζ και διεκδίκησης νίκης (παιγνιώδης διάσταση μαθήματος)
- Κοινωνική δικτύωση μαθητών/τριών μέσω ανταλλαγής απόψεων στον τοίχο της e-me
- Ασκήσεις ανατροφοδότησης μέσα από τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας (webex, e-me , e-class)
- Προσωπική δημιουργία (ζωγραφική, ποίηση κτλ.)

Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

Φάση 1. Διέγερση ενδιαφέροντος/Αφόρμηση (ασύγχρονα)

Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος μαθητών/τριων και ευαισθητοποίησή τους πάνω σε ένα ηθικό θέμα διλημματικού χαρακτήρα, όπως αυτό της ευθανασίας, μέσω ενός άρθρου που αναρτάται στον Τοίχο της e-me, το οποίο «παντρεύει» την επικαιρότητα (πανδημία) με τη διαχρονικότητα της φιλοσοφίας.

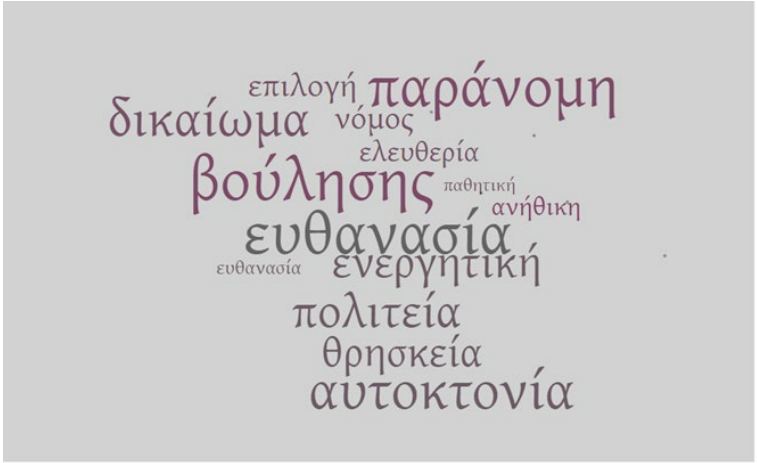
Μέσω πρόσκλησης και πρόκλησης οι μαθητές καλούνται να εντρυφήσουν στην έννοια της Ευθανασίας μέσω στοχευμένης ιστοεξερεύνησης αξιοποιώντας πολυτροπικό ψηφιακό υλικό (κείμενα, εικόνες, ταινίες)(ασύγχρονα). Σύμφωνα με τις αρχές της ανεστραμμένης τάξης, το υλικό θα τους βοηθήσει να προϊδεαστούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας ενότητας.

Φάση 2. Διέγερση ενδιαφέροντος/Αφόρμηση (σύγχρονα)

Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Webex , προβάλλεται τρέιλερ της ταινίας «Η θάλασσα μέσα μου» (βίντεο) που σχετίζεται με το διδακτικό σενάριο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα κι ένα κλίμα μέθεξης (βιωματική διδασκαλία) που θα προκαλέσει την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών/τριων πάνω σε ένα τόσο ευαίσθητο θέμα. Η διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου ως αφόρμηση ηθικού και φιλοσοφικού προβληματισμού είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Η επιλογή του videolink έναντι του youtube προκρίνεται για ασφαλέστερη και πιο στοχευμένη προβολή (https://video.link/w/XUY2c).

Για να διαφανούν οι πρώτες εντυπώσεις από την κινηματογραφική αποτύπωση του προβλήματος, παροτρύνονται οι μαθητές/τριες να εκφραστούν μέσω Emojis και να καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα (ανεπεξέργαστα) στο Chat.

Στη συνέχεια, μέσω ιδεοθύελλας (Brainstorming) ιχνηλατούνται έννοιες συναφείς με την Ευθανασία και δημιουργείται ένα συννεφόλεξο (Word cloud) με βάση τη συχνότητα των αναφερομένων αυθόρμητα από τους μαθητές/τριες (αξιοποίηση ψηφιακού εργαλείου Worditout: https://worditout.com/word-cloud/create)



Εικόνα 1: Συννεφόλεξο

Παράλληλα καλούνται να τοποθετηθούν μέσω της δημοσκόπησης (Polling) ως εργαλείο της Webex ΥΠΕΡ ή ΚΑΤΑ της Ευθανασίας, για να αναδειχτεί η επικρατέστερη τάση.

Φάση 3. Παρουσίαση μαθήματος (σύγχρονα)

Η παρουσίαση της νέας θεματικής γίνεται με Διαμοιρασμό περιεχομένου (Share content) και προβολή της αντίστοιχης θεματικής στο e-books.

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να υπογραμμίσουν μέσω του Annotate την επιχειρηματολογία μεγάλων φιλοσόφων πάνω στο θέμα της Ευθανασίας ως πρακτική εφαρμογή του ηθικού προβληματισμού.

Παράλληλα αξιοποιείται υποστηρικτικά και ένα σχετικό διδακτικό σενάριο από το Φωτόδεντρο (μέσω της πλατφόρμας e-me) στο οποίο αναφέρονται οι τρεις βασικές ηθικές θεωρίες (ωφελιμισμός, καντιανή και αριστοτελική ηθική).

Με γνώμονα τις αρχές της μαιευτικής σωκρατικής διδασκαλίας και της καθοδηγούμενης ανακαλυπτικής μάθησης, δίνονται απλώς νύξεις κι όχι έτοιμο υλικό.

Φάση 4. Εμπλοκή των μαθητών/τριών με το μαθησιακό αντικείμενο (σύγχρονα)

Όλο το προαναφερθέν πλούσιο υλικό καλούνται να δαμάσουν και να αξιοποιήσουν κατά τον χωρισμό τους σε 4 ομάδες με το εργαλείο της Webex Breakout Sessions. Αναλαμβάνουν να διεξαγάγουν (ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα) έναν αγώνα λόγων (debate) υποδυόμενοι παράλληλα ρόλους (Παιχνίδι ρόλων: Role play) που συγκρούονται στην κινηματογραφική ταινία, της οποίας το τρέιλερ παρακολούθησαν: ρόλος κεντρικού ήρωα που διεκδικεί το δικαίωμα στην ευθανασία, φίλη του ήρωα που διαφωνεί, ιερέας που εκπροσωπεί την αντίθετη θέση της εκκλησίας, νοσοκόμα που τον βοηθά και δικαστής. Δεν πρόκειται για έναν τυπικό αγώνα λόγων με αυστηρούς κανόνες αλλά για μια έμμεση αντιπαράθεση επιχειρημάτων υπέρ ή κατά της ευθανασίας, μέσω του αντίστοιχου ρόλου. Μέσω του Broadcast ακολουθούν σχετικές οδηγίες.

Για την κορύφωση του ενδιαφέροντος αξιοποιείται το στοιχείο της έκπληξης, καθώς ο μαθητής/τρια που θα αναλάβει τον ρόλο του σκηνοθέτη- συντονιστή ενημερώνεται από τον διδάσκοντα μέσω βιντεοκλήσης στην e-me. Οι μαθητές/τριες κρατούν σημειώσεις στο Notes, προκειμένου να τις ενσωματώσουν στην επιχειρηματολογία τους ενώπιον της ολομέλειας υποδυόμενοι τον ρόλο τους. Το σχετικό αρχείο αποστέλλεται μέσω του File Transfer, δυνατότητα που παρέχει η Webex, για να ληφθεί υπόψη στην αξιολόγησή τους.

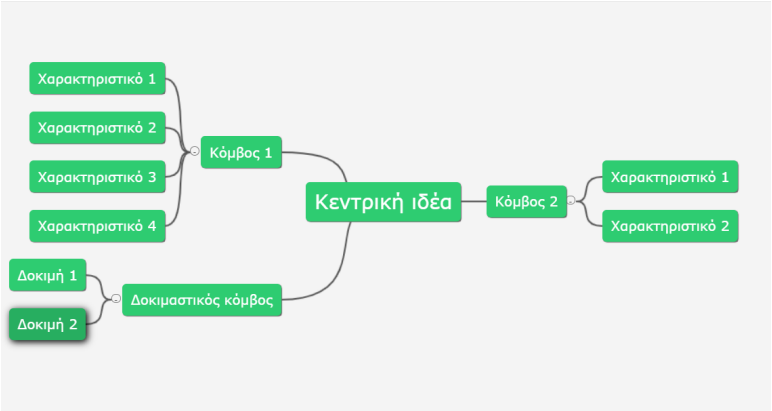
Φάση 5. Αξιολόγηση (σύγχρονα)

Για τον έλεγχο αφομοίωσης της νέας γνώσης, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε Κουίζ (QUIZ) που έχει κατασκευασθεί στο e-me content και διαμοιράζεται μέσω του share content, έτσι ώστε οι απαντήσεις να δίνονται σε πραγματικό χρόνο και να κορυφώνεται το ενδιαφέρον. Το Quiz εδώ δεν αξιοποιείται ως άσκηση αυτοαξιολόγησης ατομικά. Οι απαντήσεις δίνονται από τις ομάδες που διαγωνίζονται και αναδεικνύεται νικήτρια ομάδα.

Φάση 6. Ανάθεση Εργασίας/Συζήτηση/Ανατροφοδότηση (ασύγχρονα)

Τέλος, στο πλαίσιο της ασύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές/τριες ενημερώνονται με μήνυμα στην e-me ότι τους έχει ανατεθεί στο e-me assignments εργασία, κατά την

οποία καλούνται να καταρτίσουν τον εννοιολογικό χάρτη της έννοιας της Ευθανασίας, με διαγραμματική απεικόνιση των ΥΠΕΡ και ΚΑΤΑ, αξιοποιώντας το κατάλληλο εργαλείο της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η-τάξη.



Εικόνα 2: Εννοιολογικό Χάρτης

Παράλληλα με ανάρτηση στον Τοίχο της e-me στο πλαίσιο αναστοχασμού παροτρύνονται να προβληματιστούν και να συνεργαστούν διαμοιράζοντας ανάλογο πολυμεσικό υλικό ή ανεβάζοντας τις δικές τους δημιουργίες εμπνεόμενοι από το θέμα (πχ. ζωγραφική ή λογοτεχνία) (Μέγα, 2011).

Το πλήθος των αναρτήσεων ανταμείβει τον καλύτερο «φιλόσοφο» με το αντίστοιχο πιστοποιητικό, το οποίο θα έχει σχεδιαστεί στο εργαλείο Πρόοδος της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η-τάξη.



Εικόνα 3: Πιστοποιητικό Προόδου

Καταληκτικά η διαδικασία επιλογής των αντιπροσωπευτικών ψηφιακών επιτευγμάτων του/της δημιουργού του, μαθητή/-τριας και η ενσωμάτωσή τους στο εργαλείο e- portfolio της e-me συνεπάγεται τον αναστοχασμό της διδακτικής πορείας εκ μέρους του διδάσκοντα.

Βιβλιογραφία

Chrysostomou, A. (2022). Didaskontas ti leitourgia ton nevronon (nevriki osi) me ti methodo tou "Kyliomenou Santouits." *Diethnes Synedrio Gia Tin Anoikti & Ex Apostaseos Ekpaidefsi*, *11*(9B), 166–176. https://doi.org/10.12681/ICODL.3476

Kandroudi, M., & Bratitsis, Th. (2013). Vivliografiki episkopisi: I Antestrammeni Didaskalia os synergatiki prosengisi mathisis. *Praktika Ergasion 3ou Panelliniou Synedriou «Entaxi Ton TPE Stin Ekpaideftiki Diadikasia» Tis Ellinikis Epistimonikis Enosis TPE Stin Ekpaidefsi (ETPE),* Tmima Psifiakon Systimaton, Panepistimio Peiraios, Peiraias, 10-12 Maiou 2013.

Makri, A. T., & Vlachopoulos, D. (2017). Ilektroniki mathisi: i polysimia kai polyplokotita tis ennoias. *Diethnes Synedrio Gia Tin Anoikti & Ex Apostaseos Ekpaidefsi*, *9*(5A), 133–147. https://doi.org/10.12681/ICODL.974

Mega, G. (2011). I axiopoiisi tis aisthitikis empeirias stin ekpaidefsi sto Meizon Programma Epimorfosis. In *Vasiko epimorfotiko yliko (tomos A΄ kai V΄).* Paidagogiko Institouto.

Mikropoulos, A. (2011). I axiopoiisi ton T.P.E. stin ekpaidefsi sto Meizon Programma Epimorfosis. In *Vasiko epimorfotiko yliko (tomos A΄ kai V΄).* Paidagogiko Institouto.

Papadimitriou, S. T., Ioakeimidou, S., & Manousou, G. (2017). To Montelo tis Antestrammenis Taxis stin Ypostirixi tis Methodologias tou Ekpaideftikou Dramatos. *Diethnes Synedrio Gia Tin Anoikti & Ex Apostaseos Ekpaidefsi*, *9*(3A), 199–213. https://doi.org/10.12681/ICODL.934

UNESCO. (1999). *Ekpaidefsi. O thisavros pou kryvei mesa tis.* Gutenberg.

Ypourgiki Apofasi Arith. 149329/D2 (2021). Programma Spoudon tou mathimatos «Filosofia» tis V΄ taxis Genikis Paideias Genikou Lykeiou. *Efimeris Tis Kyverniseos Tis Ellinikis Dimokratias (FEK 5468/V΄/25-11- 2021).*

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

https://www.ethnos.gr/kosmos/134063_koronoios-giatros-sti-germania-ekane-eythanasia-se-dyo-astheneis

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CF%85%CE%B8%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1

https://www.syntagmawatch.gr/my-constitution/epitrepetai-i-efthanasia/

https://www.philosophy.upatras.gr/el/node/453

https://tvxs.gr/news/sinema/i-eythanasia-ston-kinimatografo-egklima-i-anthropino-dikaioma

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2664/Arches-Filosofias_B-Lykeiou_html-apli/index6.html

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-7983

Διαχείριση Σχολικού Εκφοβισμού μέσα από την Τέχνη

Αποστολάκη Δ. Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Β.Α.- Μ.Α.

Περίληψη

Το θέμα του άρθρου αναφέρεται στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μία μέθοδος αξιοποίησης έργων τέχνης στην εκπαίδευση, η οποία εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή της μεθόδου αναζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν από τους μαθητές πέντε διαφορετικά έργα τέχνης τα οποία είχαν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική βία. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα στάδια της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης με σκοπό να μετασχηματιστεί η άποψη των μαθητών/τριών ως προς τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού και των σχολικών συγκρούσεων. Στο στάδιο της παρατήρησης του κάθε εικαστικού έργου πραγματοποιήθηκε παρατήρηση ανάλυση και επεξεργασία των έργων τέχνης. Στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου για να διαπιστωθεί και να καταγραφεί η ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε η αποτίμηση της με βάση την «κλίμακα αξιολόγησης» της μεθόδου.

Λέξεις-Κλειδιά: έργα τέχνης, σχολικός εκφοβισμός , μάθηση

Managing School bulling through Art

Apostolaki D. Maria, Primary School Teacher, M.B.A.- M.A.

Abstract

This article refers to the management of school bulling through Art using the method of transformative learning through the aesthetic experience. Transformational learning is a method of utilizing works of art in education, which is applied to the development of students' critical thinking. In the specific didactic application of the method, the students sought and utilized five different works of art which were related to school bulling and school violence. Then the steps of the transformative learning method were followed in order to transform the students' view on the management of school bulling and school conflicts. At the stage of observation of each work of art, observation, analysis and elaboration of the works of art were carried out. In the last stage of the method, in order to ascertain and record the development of the students' critical-creative thinking, its evaluation was carried out based on the "evaluation scale" of the method.

Key-Words: works of Art, school bulling, learning,

Ταυτότητα Διδακτικής εφαρμογής

Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη, σύμφωνα με την οποία η ενασχόληση με την παρατήρηση και επεξεργασία έργων τέχνης συμβάλει θετικά στην διεργασία της μάθησης (Gardner,1990; Efland, 2002). Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της αισθητικής εμπειρίας χαρακτηρίζεται ως ευρύτερη από τις συνηθισμένες διδακτικές εμπειρίες (Dewey, 1934; 1980).). Ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν ο Mezirow ο οποίος τη θεώρησε ως μια διεργασία μετασχηματισμού σκέψεων με σκοπό να γίνουν δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Ο Gardner θεωρεί ότι η αισθητική εμπειρία βοηθάει στο να συνειδητοποιείται αυτό το οποίο δεν είναι κατανοητό μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973,1990). Ο Dewey, επισημαίνει ότι η κριτική σκέψη είναι μια διεργασία, με μεταγνωστικά χαρακτηριστικά η οποία σηματοδοτείται από εναύσματα, σε καίρια ζητήματα αλλά και στη λήψη απόφασης σύμφωνα με τον Ennis (1987). Επιπλέον το περιεχόμενο των έργων τέχνης καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης ο οποίος λειτουργεί ενάντια στις κυρίαρχες νόρμες και απεγκλωβίζει τους μαθητές/τριες από αυτές (Adorno, 2000).

Η διδακτική εφαρμογή εφαρμόστηκε σε μαθητές Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Η διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής ήταν 4 ημέρες για σύνολο 6 ωρών. Στόχος της διδακτικής εφαρμογής ήταν: Ο μετασχηματισμός της άποψης των μαθητών/τριών που κάποιες φορές επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους. Μέσω του μετασχηματισμού της άποψης τους να αποφευχθούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και συγκρούσεων στο σχολείο. Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών μορφών τέχνης και συσχετίστηκε το περιεχόμενο των έργων τέχνης με το περιεχόμενο που μελετούν οι μαθητές, διδακτέα ύλη, με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό των απόψεων τους στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και των σχολικών συγκρούσεων.

Σχολικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός/θυματοποίηση αποτελεί μια μορφή επιθετικότητας (αγγλικός όρος bullying), η οποία διαφοροποιείται από άλλες μορφές επιθετικότητας, λόγω του ότι το παιδί ή η ομάδα παιδιών που την ασκούν είναι σωματικά ή ψυχικά πιο δυνατά από το παιδί που είναι ο αποδέκτης της. Συνήθως, η βία αυτή επαναλαμβάνεται εναντίον συγκεκριμένων παιδιών που αδυνατούν, ως ευάλωτα, να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Μόττη, 2011). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), το φαινόμενο του εκφοβισμού ορίζεται ως επανειλημμένες, βίαιες, επιθετικές πράξεις που ασκούνται από ένα παιδί προς ένα άλλο με στόχο την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου και με σκοπό την υποταγή. Ο Δασκαλάκης, (2014), ορίζει τον εκφοβισμό ως επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο χωρίς αιτιολογία και με δύο βασικά χαρακτηριστικά: την επανάληψη και την ύπαρξη ανισότητας ισχύος. Έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας, οι οποίες παρατηρούνται συχνότερα στα αγόρια και στις

ηλικίες 8-15 ετών. Στην Ελλάδα, ένα στα δέκα παιδιά έχουν εμπλακεί σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού και η εμπλοκή αυτή ενέχει κινδύνους για την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Τσιαντής, 2011). Σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται ότι τα αγόρια ασκούν συχνότερα βία εναντίον άλλων παιδιών αλλά αποτελούν και συχνότερα αποδέκτες βίας σε σχέση με τα κορίτσια. Η σχολική βία είναι αυτή που επιτάσσει να ακολουθηθούν παιδαγωγικές μέθοδοι ενεργητικές, που θα ακολουθούν τη διαφοροποίηση και το σεβασμό (Μπεζέ, 1998). Μέσω των νέων παιδαγωγικών μεθόδων μπορεί να γίνει πρόβλεψη και αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων (Fischer, 2003). Συνεπώς, η θυματοποίηση, στο χώρο του σχολείου, μπορεί να αποτραπεί μέσω της πρόληψης (Fischer, 2006) και της χρήσης διδακτικών εφαρμογών που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και το στοχασμό. Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη είναι μία από τις διδακτικές εφαρμογές που μπορεί μέσω της επαφής των μαθητών με έργα τέχνης να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διάθεση τους και να προάγει τη δημιουργική-κριτική σκέψη προκειμένου να επιλυθούν τυχόν δύσκολες καταστάσεις ή προβληματικές καταστάσεις (Μέγα, 2011).

Στάδια Διδακτικής εφαρμογής

1ο στάδιο: Οι μαθητές θέλησαν να επεξεργαστούν το θέμα και προσπάθησαν να απαντήσουν, τι σημαίνουν οι λέξεις σχολικός εκφοβισμός και βία. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν πως αντιδρούσαν όταν συνέβαιναν καταστάσεις βίας και σχολικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου..

2ο στάδιο: Ανέφεραν προφορικά τις απόψεις τους για το θέμα και τις κατέγραψαν υπό τη μορφή ομαδικής εργασίας. Η καταγραφή αυτή απαντούσε σε ένα ανοικτό ερώτημα: «Τι σκέφτεστε για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού; Κάθε ομάδα παρουσίασε το δικό της κείμενο στις υπόλοιπες ομάδες.

3ο στάδιο: Προσδιορίστηκαν: α) τα υποθέματα που θα εξεταζόταν και β) τα κριτικά ερωτήματα επάνω στα υποθέματα. Οι ομάδες των μαθητών/τριών έθιξαν τα εξής υποθέματα:

α) ο σχολικός εκφοβισμός δεν πρέπει να υπάρχει στα σχολεία

β) ο σχολικός εκφοβισμός είναι στο χέρι μας να απομακρυνθεί από τα σχολεία.

.Όλες οι ομάδες των μαθητών θεωρούν ότι δεν εμπλέκονται σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού και συγκρούσεων. Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των γραπτών των μαθητών και διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

Κριτικά ερωτήματα

Α) Πως αντιλαμβάνομαι το σχολικό εκφοβισμό;
Β) Πως θα αποφύγουμε το σχολικό εκφοβισμό στο σχολείο;

4ο στάδιο: Στο τέταρτο στάδιο επιλέχθηκαν 5 διαφορετικά έργα τέχνης

α) Τα έργα τέχνης αποτέλεσαν εναύσματα για να συζητηθούν τα κριτικά ερωτήματα.

β) Το νόημα του κάθε έργου συσχετίστηκε με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων και στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης

Τα έργα που επιλέχθηκαν

Τα έργα που προτάθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές/τριες είχαν σχέση με το σχολικό εκφοβισμό και τις σχολικές συγκρούσεις και ήταν τα εξής :

1. Ζωγράφος: Νικηφόρος Λύτρας, «Δεν θέλει το σχολείο»

2. Ζωγράφο ς: Matt Mahurin, « bulling »

3. Ζωγράφος: John George Brown, «The Bully of the Neighborhood»
4. Γραφίστας: «Αφίσα για το μπούλινγκ»

5. βίντεο animation Εκπαιδευτήρια Γεωργίου: **Είναι σχολικός εκφοβισμός;**

1. Νικηφόρος Λύτρας «Δεν θέλει το σχολείο» 2. Matt Mahurin « bulling »





3. John George Brown «The Bully of the Neighborhood» 4. Γραφίστας “Αφίσα για το bulling”





5. Βίντεο animation **Είναι σχολικός εκφοβισμός;**



Οι περισσότεροι μαθητές/τριες, αν και το περιεχόμενο όλων των έργων τέχνης, παρουσίαζε συνάφεια με το θέμα επίλεξαν: το 3ο έργο του ζωγράφου John George Brown, «The Bully of the Neighborhood», στα ελληνικά «Ο νταής της γειτονιάς», και θέλησαν να ασχοληθούν με την επεξεργασία του λόγω του ότι, όπως ανέφεραν, φαίνεται ξεκάθαρα αυτός που εκφοβίζει τους άλλους.

5ο στάδιο: Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε αρχικά:

α) Επεξεργασία των έργων τέχνης και

β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα.

Επεξεργασία έργων τέχνης

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του D. Perkins για την επεξεργασία των έργων τέχνης**.** Κατά τον Perkins (1994), η επαφή των μαθητών με τα έργα τέχνης αναπτύσσει τον στοχασμό (Κόκκος, 2011). Τη θεώρηση αυτή παρουσιάζει στο βιβλίο του με τίτλο: «*The intelligent eye: Learning to Think by Looking Art*» (Perkins, 1994). Για κάθε έργο τέχνης ακολουθήθηκαν ξεχωριστά οι παρακάτω τέσσερις φάσεις:

1η φάση: απλή παρατήρηση, Τι σας εντυπωσιάζει περισσότερο από το έργο;

2η φάση: ευρεία παρατήρηση, Τι θα θέλατε να συζητήσουμε;

3η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση,

4η φάση: α) Σύνθεση /Συμπεράσματα σε ομάδες ή ατομικά. και β) Τα έργα τέχνης συσχετίστηκαν όλα με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων. Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα και στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		
	A	B
Νικηφόρος Λύτρας «Δεν θέλει το σχολείο»		
Matt Mahurin « bulling »		
John George Brown «The Bully of the Neighborhood»		
«Αφίσα για το bulling»		
5. Βίντεο animation: για το σχολικό εκφοβισμό https://www.youtube.com/watch?v=6dVozPi4140&ab_channel=2gymKallipolis «Είναι σχολικός εκφοβισμός;»		

6ο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός: Οι μαθητές/τριες έγραψαν την ίδια εργασία, υπό μορφή μικρού κειμένου και παρουσίασαν τα κείμενα τους στις ομάδες όλων των μαθητών/τριών. Μέσω της προφορικής τοποθέτησης της κάθε ομάδας και των κειμένων αποτιμήθηκε η κριτική ικανότητα όλων των ομάδων. Αποτιμήθηκε συγκεκριμένα η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών πάνω στο μετασχηματισμό της άποψης για την αποφυγή του εκφοβισμού και των σχολικών συγκρούσεων με βάση την «κλίμακα αξιολόγησης» της μεθόδου από το ένα έως το τρία (1-3). Έγινε σύνθεση και αντλήθηκαν συμπεράσματα.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές/τριες έκαναν την αυτοαξιολόγηση τους πάνω στην αρχική άποψη τους για το σχολικό εκφοβισμό και αναστοχάστηκαν. Η αξιολόγηση αντλήθηκε από τα συμπεράσματα του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών και από την καταγραφή της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για δημιουργική σκέψη. Για την αποτίμηση της κριτικής ικανότητας τους χρησιμοποιήθηκε κλίμακα από το ένα έως το τρία και στηρίχθηκε στην παρατήρηση των γραπτών των μαθητών και στις προφορικές τοποθετήσεις τους. Παρατηρήθηκαν τα γραπτά των ομάδων, στην έναρξη και στη λήξη της διδακτικής εφαρμογής. Η ομάδα τρία (3) είχε τη μεγαλύτερη διαφορά στο μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών/τριών στο θέμα της αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

Δημιουργία πίνακα αποτίμησης ικανότητας των μαθητών για κριτική σκέψη

Ο πίνακας δημιουργήθηκε για τον υπολογισμό της διαφοράς ανάπτυξης κριτικής σκέψης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων των μαθητών όπως αυτή εμφανίζεται ανάμεσα στην έναρξη και στη λήξη της διδακτικής εφαρμογής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (χρήση κλίμακας 1 – 3)

ΑΝΤΛΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1	2	1
2	1	2	1
3	1	3	2
4	1,5	2,5	1
Μέσος Όρος	1,125	2,375	1,25

Συμπεράσματα

Οι τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αποτελέσουν μια πρόκληση για να προσεγγιστεί κριτικά και δημιουργικά από τον εκπαιδευτικό ένα συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας.

Αναδείχθηκε η σημασία της αναγνώρισης και της αποφυγής του σχολικού εκφοβισμού μέσω της προσέγγισης του με διάφορες μορφές τέχνης.

Ο μετασχηματισμός της άποψής των μαθητών/τριών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού ήταν εμφανής μέσα από τα κείμενα τους και τις προφορικές τοποθετήσεις τους.

Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή αποτέλεσε ένα βήμα για την αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των μαθητών. Οι μαθητές ζήτησαν να χρησιμοποιηθεί η διδακτική εφαρμογή με διαφορετικά έργα τέχνης διότι τη βρήκαν ευχάριστη και δημιουργική.

Ο πίνακας αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών/τριών, για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης, με χρήση κλίμακας 1-3, εμφάνισε τη διαφορά που υπήρχε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μεταξύ των ομάδων των μαθητών/τριών. Η ομάδα τρία (3) είχε τη μεγαλύτερη διαφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες..

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, Th. (1970/2000). *Aisthitiki theoria.* s. 19-27 mtfr. Anagnostou Lefteris. Athina: Alexandreia

Beze,L & Courtecuisse,V. & Fortin,J. & Pain,J. & Selosso,J. (1998). *"Via sto scholeio*". Athina: Ellinika Grammata

Binkley, M. et al, (2010). *Defining 21st century skills*, διαθέσιμο στο http://atc21s.org/wp- content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of Art: Eurorean Art Museums and their Public.* Cambridge: Polity Press.

Brookfield, St., (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.

Christodoulou, N. (2015). *Katanoontas to Analytiko Programma os pedio meletis kai erevnas.* Athina: Grigoris

Daskalakis, Dimosthenis I. (2014). Zitimata koinoniologias tis ekpaidefsis. Athina: Ekdoseis Diadrasi

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group

Efland, A.(2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.

Ennis, Robert H. (1987). "*A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*". *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds. Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org

Fischer, L. (2003). Κοινωνιολογία του σχολείου. Αθήνα : εκδόσεις Μεταίχμιο

Gardner, H. (1973). *The Arts and human development*, New York: Wiley.

Kegan, R. (2007). *Poio «schima» metaschimatizei; Mia domo-anaptyxiaki prosengisi sti metaschimatizousa mathisi*. Sto J. Mezirow & Synergates (Epim.), *I Metaschima-tizousa Mathisi* ss. 74-106 Athina : Metaichmio.

Kokkos, A. (2011). *Metaschimatizousa mathisi mesa apo tin aisthitiki empeiria : I diamorfosi mias methodou*. Sto A. Kokkos & Synergates. Ekpaidefsi mesa apo tis Technes, (ss. 91-120). Athina : Metaichmio.

Kokkos, A. (2017). «*Ekpaidefsi kai cheirafetisi: Metaschimatizontas stereotypikes Antilipseis sto Scholeio kai stin Ekpaidefsi Enilikon*» Athina: Epistimoniki Eno-si Ekpaidefsis Enilikon

Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method.* Journal of Transformative Education, 80, 155-157.

Kousoulas, F. & Mega, G.(2005). Glossa kai Techni: Protasi gia mia dimiourgiki didaskalia. Erevna se ekpaidefomenous tou Dimotikou Scholeiou. Paidagogiki Epitheorisi, 40,ss 120- 133.

Matsangouras, Il. (2007). *Theoria kai praxi tis didaskalias. Stratigikes didaskalias*. Apo tin pliroforisi stin kritiki skepsi. Athina: Gutenberg.

Mega, G. (2011). *I techni sto scholiko systima os stochastiki diergasia*. Sto A. Kokkos & Synergates. Ekpaidefsi mesa apo tis Technes, (ss. 21-67). Athina Metaichmio.

Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning (p. 90-105). London/ New York: Routledge

Motti - Stefanidi, F. & Papathanasiou A.-Ch. & Lardoutsou S. (2011). Diatara-ktiki kai epithetiki symperifora. Sto Zafeiropoulou M. & Kalantzi- Azizi (epim.), Prosarmogi sto scholeio. Prolipsi kai antimetopisi dyskolion (sel.304- 341). Athina: Ekdoseis Pedio

Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.

Richard, P. & Elder, l. (2008).*Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning*, Journal of Developmental Education, Volume 31, Issue 1, pp.36-37.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing

Tsiantis, I.(2011). Imerida me thema: «*Ekfovismos kai Via sto Scholeio Metaxy ton Mathiton: Aities, Epiptoseis, Antimetopisi*», Etaireia Psychokoinonikis Ygeias tou Paidiou kai tou Efivou 1/6/2011. parousiasi: «O ekfovismos kai i via metaxy ton mathiton sto scholeio».

Vergidis, D. (2008). *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon : I Exelixi tis Ekpaidef-sis Enilikon stin Ellada kai i Koinoniko-oikonomiki Leitourgia tis*. Tomos V΄. Patra : Elliniko Anoikto Panepistimio.

YPEPTh (2003), *DEPPS-APS Istorias Dimotikou*, diathesimo sto http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, Politismou kai Athlitismou (2011). *Istoria St' Dimotikou: vivlio mathiti,* diathesimo sto http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13655/unit=2449

Ενδυνάμωση μαθητή με ακουστική δυσλεξία

Δημήτριος Τσουμελέκας, Δάσκαλος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο ασχολείται με τη Δυσλεξία, μια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Ένα είδος εξελικτικής δυσκολίας είναι η ακουστική δυσλεξία που αντιμετωπίζεται δύσκολα. Στο άρθρο παρουσιάζονται στρατηγικές παρέμβασης σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ακουστικής δυσλεξίας.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία, ακουστική δυσλεξία, μελέτη περίπτωσης

Student empowerment with auditory dyslexia

Dimitrios Tsoumelekas, Primary Scool Teacher, M.Sc. of Special Education

Abstract

This article refers to Dyslexia, a special learning disability. One type of developmental difficulty is auditory dyslexia that is difficult to treat. This article presents intervention strategies in a specific case study of auditory dyslexia.

Key-Words: dyslexia, auditory dyslexia, case study

Εισαγωγή

Η Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εξαιτίας της εμποδίζεται ή καθυστερεί η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από παιδιά που έχουν κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη και δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην όραση ή την ακοή. Τα παιδιά αυτά έχουν όλες τις ικανότητες και δυνατότητες να μάθουν, ζουν σε κανονικά περιβάλλοντα και παρακολουθούν οργανωμένα σχολεία. Ξεκινούν το σχολείο με πολύ καλές προοπτικές ωστόσο στη συνέχεια, απρόσμενα και επίμονα, έρχονται αντιμέτωπα με τη σχολική αποτυχία (Snowling, 2000, Στασινός, 2009).

Το 1997 η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) έδωσε τον παρακάτω ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστατική προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.» (Αναστασίου, 1998).

Διακρίνονται δύο μεγάλες κατηγορίες δυσλεξίας, η επίκτητη όπου λόγω εγκεφαλικών βλαβών (από ατυχήματα, αρρώστιες, μολύνσεις) τα άτομα δυσκολεύονται να επεξεργαστούν το γραπτό λόγο, και η εξελικτική που ακολουθεί το άτομο από τη γέννησή του και έχει κληρονομικό υπόβαθρο (Πόρποδας, 1997). Η εξελικτική δυσλεξία χωρίζεται σε οπτική, με ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη, σε ακουστική δυσλεξία και σε μικτή. Η ακουστική είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας λόγω της δύσκολης αντιμετώπισής της και χαρακτηρίζεται από έλλειμμα στην ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά στο μυαλό του τους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να συνθέτει τους ήχους, να τηρεί ακολουθίες, να κατονομάζει πράγματα και πρόσωπα (Στασινός, 2009).

Προφίλ μαθητή με ακουστική δυσλεξία

Ο Παναγιώτης είναι μαθητής της Γ΄ Δημοτικού. Τις πρώτες βδομάδες που ήρθε ο μαθητής στην Α΄ τάξη του Σχολείου διαπιστώθηκαν από τη δασκάλα του ορισμένα προβλήματα ή εμπόδια που τον δυσκόλευαν αρκετά όταν ξεκίνησε στην τάξη του το πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσας. Μετά από συζήτηση με τους γονείς του και την πρώτη διαγνωστική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, ο Παναγιώτης επισκέφτηκε το ΚΕΔΔΥ όπου διαπιστώθηκε ότι έχει ακουστική δυσλεξία. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε στον Παναγιώτη από τη δασκάλα της τάξης και από το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης ειδικό, ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στη Γ΄ τάξη που βρίσκεται τώρα παρακολουθεί ακόμη ορισμένες ώρες στο Τμήμα Ένταξης του Σχολείου όπου ο εκπαιδευτικός με εξειδικευμένες εργασίες προσπαθεί να τον βοηθήσει ώστε να ενδυναμώσει τις ελλειμματικές του δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή.

Ο Παναγιώτης είναι πολύ κοινωνικό παιδί, έχει αποκτήσει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και είναι ιδιαίτερα αγαπητός στο σχολείο. Από τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ επιβεβαιώνεται ότι η νοημοσύνη του είναι φυσιολογική και βρίσκεται κοντά στο μέσο όρο. Η συνεργασία του με τη δασκάλα της τάξης καθώς και με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης είναι αρμονική χωρίς να διαπιστωθεί κανένα μικροπρόβλημα ως τώρα.

Ο Παναγιώτης εφαρμόζει με υπομονή και ενδιαφέρον το ατομικό πρόγραμμα μάθησης που έχει εκπονηθεί γι' αυτόν και συνεργάζεται στην τάξη του παρακολουθώντας μαζί με τους συμμαθητές του όλα τα μαθήματα.

Οι βασικές ελλειμματικές δεξιότητες του Παναγιώτη οι οποίες δυσκολεύουν την ομαλή εκμάθηση της γλώσσας είναι οι εξής:

- Δυσκολεύεται στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα.
- Διαβάζει τις λέξεις ολικά και έτσι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει εκείνες που δεν έχει ξαναδεί και δεν βρίσκονται στο οπτικό του λεξιλόγιο.
- Δυσκολεύεται στην αντίληψη των ομοιοτήτων των αρχικών και τελικών ήχων των λέξεων.

- Παραλείπει στην ορθογραφία ενδιάμεσες συλλαβές γιατί δεν αντιλαμβάνεται ολόκληρη τη λέξη.
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά.
- Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει ο εκπαιδευτικός και χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο (ως πενταπλάσιο) στην υπαγόρευση από τους άλλους μαθητές (Σινανίδου, 2004).

Στρατηγικές παρέμβασης

Η ακουστική δυσλεξία που παρουσιάζει ο Παναγιώτης απαιτεί αρχικά σχεδιασμό στρατηγικής παρέμβασης στην ακουστική προσοχή, στην ακουστική διάκριση και στην ακουστική μνήμη. Ακόμη, η παρέμβαση για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για τη βελτίωση της ανάγνωσης αλλά και της γραφής του μαθητή (Πίττα, 2014).

Για τη βελτίωση της ακουστικής προσοχής μπορούν να γίνουν οι ασκήσεις:

1. Καταγραφή και αναγνώριση ήχων αεροπλάνων, κουδουνιών και άλλα, οι οποίοι καταγράφονται και αναπαράγονται και στη συνέχεια ζητείται από το παιδί να τους αναγνωρίσει.
2. Παραγωγή ήχων από το δάσκαλο και ο μαθητής να τους ακούει και να τους αναγνωρίζει κλείνοντας τα μάτια.
3. Αναγνώριση ήχων τροφίμων που κόβονται ή τρώγονται.
4. Παραγωγή προτύπων ήχων δύο αντικειμένων, για παράδειγμα ενός φλιτζανιού ή ενός βιβλίου (Μαγγίνας, 2005).

Για την ακουστική διάκριση μπορούν να γίνουν ασκήσεις όπως:

1. Με κλειστά μάτια ο μαθητής κρίνει από ποιο μέρος έρχεται ο ήχος και αν είναι κοντά ή μακριά.
2. Να κρίνει ήχους που παράγει ο δάσκαλος μεταξύ ασθενών και δυνατών, υψηλών και χαμηλών.
3. Κρύβοντας ο δάσκαλος ένα ρολόι που παράγει ήχο, καλεί το μαθητή να κάνει προσπάθειες να το βρει (Παντελιάδου, 2001).

Για την ακουστική μνήμη μπορούν να γίνουν τα παρακάτω:

1. Δίνουμε μια σειρά από οδηγίες για να τις ακολουθήσει ο μαθητής βάζοντας πέντε ή έξι αντικείμενα μπροστά του.
2. Δίνουμε καταλόγους με αριθμούς ή λέξεις και ζητάμε να τους επαναλάβει.
3. Εκμάθηση παιδικών τραγουδιών και ποιημάτων.
4. Ζητάμε από το μαθητή να επαναλάβει μια πρόταση που προφέραμε.
5. Διαβάζουμε σύντομες σειρές γεγονότων και ζητάμε από το μαθητή να αναφέρει τα γεγονότα στη σωστή σειρά (Bourcier, 2002).

Ενίσχυση φωνολογικής ενημερότητας

Οι περισσότεροι μαθητές που έχουν ακουστική δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα αναγνώρισης και γνώσης της φωνητικής δομής της γλώσσας, η αναγνώριση, δηλαδή, των φωνημάτων κάθε λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «μάνα» αποτελείται από τέσσερα φωνήματα ενώ η λέξη «γράφω» αποτελείται από πέντε φωνήματα. Η ικανότητα στη φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη και βοηθά στην ανάγνωση του γραπτού λόγου ενώ για τη σωστή ορθογραφία είναι σημαντική η μορφολογική επίγνωση (Πίττα, 2014).

Για να ενισχυθεί η φωνολογική επίγνωση, στην περίπτωση του Παναγιώτη, μπορούμε να ασχοληθούμε και να εργαστεί ο ίδιος με τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Ασκήσεις φωνημικής ή συλλαβικής κατάτμησης: Δίνονται στο μαθητή λέξεις προφορικά και αυτός καλείται να τις χωρίσει σε φωνήματα ή διαβάζουμε πολυσύλλαβες λέξεις και ο μαθητής ακούγοντάς τες προσδιορίζει τον αριθμό των συλλαβών της κάθε λέξης με τη βοήθεια του χτυπήματος των χεριών του. (segmentation task) (Bourcier, 2002).
- Διαβάζουμε στο μαθητή μια πρόταση και τον καλούμε να πει ξεχωριστά τις λέξεις που την αποτελούν (Μαυρομάτη, 2004).
- Δίνονται ζευγάρια λέξεων και ο μαθητής απαντά αν αρχίζουν ή τελειώνουν με το ίδιο φώνημα. Ή δίνονται τρεις λέξεις όπως «γάλα, δέρμα, μολύβι» και ο μαθητής καλείται να πει ποια λέξη αρχίζει όπως η λέξη «δέντρο». Μετά, ζητάμε από το μαθητή να βρει κι άλλες λέξεις που να αρχίζουν όπως η λέξη «δέντρο». Ή προφέρουμε τρεις λέξεις από τις οποίες οι δύο ομοιοκαταληκτούν όπως «θρανίο, δάσκαλος, καφενείο» και ο Παναγιώτης βρίσκει ποιες είναι οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (phoneme task) (Priscilla & Olson, 1992).
- Γίνεται εκφώνηση δισύλλαβων λέξεων και στη συνέχεια διάκριση αυτών που δεν αρχίζουν ή δεν τελειώνουν με το ίδιο φώνημα όπως οι άλλες. Ή προφέρουμε τρεις λέξεις εκ των οποίων οι δύο έχουν το ίδιο αρχικό σύμφωνο όπως «κότα, γάλα, κερί» και ζητάμε από το μαθητή να αναγνωρίσει τη λέξη που αρχίζει από διαφορετικό φώνημα (oddity ask) (Bradley & Bryant, 1983, Spector, 1995).
- Φωνημικές αντικαταστάσεις: Δίνουμε στο μαθητή τη λέξη μόνος και του ζητάμε να αντικαταστήσει το /μ/ με /π/ και να βρει την καινούρια λέξη – πόνος. (the phonemic substitution task) (Γούπος. & Μπέντζελος, 2005).
- Ασκήσεις φωνημικής ή συλλαβικής απαλοιφής (deletion task): Δίνουμε στο μαθητή μια λέξη και του ζητάμε να κόψει το πρώτο φώνημα ή συλλαβή και να πει τι απομένει (κανονική λέξη ή ψευδολέξη) (Παντελιάδου, 2001).
- Διαβάζουμε λέξεις που αρχίζουν από συμπλέγματα συμφώνων και ζητάμε από το μαθητή να γράψει το σύμπλεγμα με το οποίο αρχίζουν οι λέξεις (phoneme isolation) (Μαγγίνας, 2005).
- Ασκήσεις σύνθεσης (blending task): Λέμε προφορικά στο μαθητή ξεχωριστά φωνήματα σε σειρά και τον καλούμε να βρει ποια λέξη αποτελούν (/π/ /ο/ /δ/ /η/ /λ/ /α/ /τ/ /ο/ - ποδήλατο) (Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993).

Οι δραστηριότητες που δίνουμε στο μαθητή δεν έχουν όλες τον ίδιο βαθμό δυσκολίας και συνεπώς χρειάζεται μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό να δίνονται με την κατάλληλη σειρά ώστε η επόμενη να είναι συνέχεια της προηγούμενης και να προσθέτει γνώση δίχως να προκαλεί σύγχυση στο μαθητή (Παλαιοθόδωρου, 2004).

Συμπέρασμα

Οι ελλείψεις στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικό να καλυφθούν ή έστω να μειωθούν στους μαθητές με ακουστική δυσλεξία. Οι ασκήσεις που προτείνονται στους μαθητές πρέπει να είναι σύντομες και να ακολουθεί πάντα η θετική ενίσχυση ώστε να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή και να συνεχίζει με ενδιαφέρον τις προσπάθειές του (Πίττα, 2014). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να βοηθήσει στην προσπάθεια βελτίωσης της φωνολογικής επίγνωσης με την προϋπόθεση να χρησιμοποιείται επικουρικά και βοηθητικά και όχι ως αποκλειστικό μέσο μετάδοσης της γνώσης (Στασινός, 2009).

Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός που γνωρίζει τις ελλείψεις και τα εμπόδια των μαθητών με ακουστική δυσλεξία παίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη του μαθητή και στην ενδυνάμωση των ελλειμματικών του δεξιοτήτων. Τον περιβάλλει με εμπιστοσύνη και του προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια έχοντας ακριβή γνώση των ελλείψεών του. Οργανώνει την ύλη από τα απλά στα σύνθετα, ανατροφοδοτεί, επαναλαμβάνει και ενισχύει συνεχώς το μαθητή ώστε να προάγει τη γνώση του. Βέβαια, απαραίτητη είναι και η συνεργασία με τους γονείς αλλά και με τα κατάλληλα όργανα (ΚΕΔΔΥ) (Στασινός, 2013).

Βιβλιογραφία

Anastasiou, D. (1998). Dyslexia: Theoria kai erevna, opseis praktikis. Tom.1: Theoritika, diagnostika kai erevnitika zitimata. Athina: Atrapos.

Bourcier, A. (2002). Antimetopisi dyslexias: gia ti chrisi ton gonion, ton daskalon kai ton ekpaideftikon, Mtf. Chrysochoos, V. Athina: Kedros.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read-a causal connection. *Nature*, 301, (3), pp.419-421.

Goupos, Th. & Bentzelos, N.(2005). Mathisiakes dyskolies stin anagnosi kai ti grafi. Themata Eidikis Agogis, tefchos 28, sel. 28-35.

Priscilla, G. & Olson, M. (1992). Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-23.

Manginas, I. (2005). Diagnosi mathisiakon dyskolion kai programma antimetopisis. Adimosiefti Diplomatiki Ergasia. P.T.D.E. Panepistimio Patron.

Mavromati D. (2004). Dyslexia: fysi tou provlimatos kai antimetopisi, Athina: Syngrafeas.

Palaiothodorou, A. (2004). I Ekpaidefsi ton paidion sti Fonologiki Epignosi kai o rolos tis sti mathisi tis anagnosis kai tis grafis. Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Patron. P.T.D.E. Tomeas Psychologias.

Panteliadou, S. (2001). Mathisiakes Dyskolies kai Ekpaideftiki Praxi. Ti kai Giati. Athina: Ellinika Grammata

Pitta, E.(2014). Simeioseis tou mathimatos 'Dyslexia: Erevnes kai Neoteres Taseis , Panepistimio Lefkosias Kyprou.

Porpodas, K.(1997). Dyslexia. Athina: Ellinika Grammata

Porpodas K. (2005). Ekpaideftikes prosengiseis kai yliko gia tin axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskolion ton mathiton tou dimotikou scholeiou, sto plaisio ylopoiisis tou Ergou EPEAEK 2000-2006, Patra.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Spector, J. (1995) Phonemic Awareness Training: Application of Principles of Direct Instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,* 11(1), 37-52.

Stasinos, D. (2009). Psychologia tou logou kai tis glossas. Athina: Gutenberg

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

Sinanidou, D. M.,(2004): Dyslexia: Orismos-Diagnostika Kritiria-Antimetopisi, sto Archeia Nevro-Psychologikis Iatrikis, t. 40, sel. 89-93, Athina, EPSPSEP

Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. (1993). Development of young reader's phonological processing abilities: New evidence in bidirectional causality from a latent variable longitudinal study.*Developmental Psychology, 30,* 73-87

Το Πρόγραμμα Erasmus+ KA229 "Game for the health - Game for the future" ως εκπαιδευτική καινοτομία στο Νηπιαγωγείο

Άννα Παλαιοδήμου, Εκπαιδευτικός, M.Sc.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική καινοτομία εκλαμβάνεται ως μια σημαντική διαδικασία στη μοντέρνα κοινωνία γενικά και ακόμη περισσότερο στα εκπαιδευτικά συστήματα. Είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της παραγωγικότητας στον 21ο αιώνα. Το πρόγραμμα Erasmus+, το οποίο επιχορηγείται από την ευρωπαϊκή ένωση συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία με δυναμικά χαρακτηριστικά. Η καινοτομία αυτή εισήχθη στο Νηπιαγωγείο και επέδρασε θετικά σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής για τους μαθητές, την τοπική κοινωνία, τους μαθητές και για τον ίδιο τον οργανισμό. Η εφαρμογή της καινοτομίας στο σχολείο μπορούσε να εγγυηθεί την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την αύξηση των γνώσεων για μαθητές και εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα "Game for the health - Game for the future" εισήχθη ως καινοτομία στο νηπιαγωγείο, αφού αναγνωρίστηκε η ανάγκη για αλλαγή και χωρίς καμία εξωτερική επιβολή. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα εξαιρετικά συνεργατικό περιβάλλον με τη συνεχή υποστήριξη των τοπικών παραγόντων και άλλων εθνικών ή και παγκόσμιων οργανισμών.

Λέξεις-Κλειδιά: Καινοτομία, Erasmus+, Νηπιαγωγείο

The Erasmus+ KA229 program "Game for the health - Game for the future" as an educational innovation in the kindergarten

Anna Palaiodimou - Teacher, M.Sc.

Abstracts

Educational innovation is considered as an important process in modern society in general and even more in education systems. It is vital for improving school efficiency and productivity in the 21st century. The Erasmus + program, which is funded by the European Union, is an educational innovation with dynamic features. This innovation was introduced in the Kindergarten and had a positive effect for the students on all aspects of school life, the local community, the students and the organization itself. The cultivation of skills and the increase of knowledge for the students and the teachers at the same time were ensured by applying the innovation to the school. The program "Game for the health - Game for the future" was introduced as an innovation in the kindergarten as the need for change was recognised and without any external imposition. It was implemented in a highly collaborative environment with the ongoing support of local actors and other national and international organizations.

Key-Words: Educational innovation, Erasmus+, Kindergarten

Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν καταστάσεις που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, τις τεχνολογικές εξελίξεις, τα κοινωνικά προβλήματα και άλλα δυναμικά γεγονότα που επιδρούν στη ζωή τους. Υπό το πρίσμα αυτό, το σύγχρονο σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών που θα επιδεικνύουν κοινωνική συνείδηση, θα είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι και κριτικοί στοχαστές ικανοί να ανταποκριθούν στα ζητήματα που επιφέρει η παγκόσμια δυναμική. Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμείνει αμέτοχη. Το σχολείο θεωρείται συνεκτικός κρίκος μεταξύ των ανθρώπων και του κοινωνικού ιστού. Στα πλαίσια των μεταβολών και των νέων δεδομένων που προκύπτουν, το σχολείο οφείλει να συγχρονιστεί με τη νέα πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ολοένα και πιο συχνά τρόπους για να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών τους. Για να είναι όμως ικανοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, είναι απαραίτητο να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου σε ό,τι αφορά στην επικοινωνία, στο παιδαγωγικό κλίμα, στα προγράμματα σπουδών αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας (Μπελαδάκης, 2010).

Η έννοια της καινοτομίας

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί που περιλαμβάνουν την έννοια εκπαιδευτική καινοτομία. Η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να εκληφθεί ως μια έννοια που εφαρμόζεται έγκαιρα με σκοπό να βελτιώσει το σχολείο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Βασικές πτυχές της είναι οι ακόλουθες: πρώτα απ’ όλα, η καινοτομία είναι εκπαιδευτική όταν εστιάζει στη σχολική εκπαίδευση, είναι συναφής με την εκπαιδευτική διαδικασία και αποδέχεται τους βασικούς κανόνες που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Έπειτα, είναι ένας τρόπος για να γίνονται πράγματα που μπορούν να παρατηρηθούν και μπορεί να εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επιπρόσθετα, η καινοτομία χαρακτηρίζεται από τις αντιλήψεις των ανθρώπων που εργάζονται στη σχολική μονάδα και δε μπορεί να επιβληθεί εξωτερικά. Τέλος, χαρακτηρίζεται από υποσχέσεις για βελτίωση στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, οι οποίες την κάνουν ελκυστική και προκαλούν την προθυμία για αλλαγή (Tubin, 2014).

Στην παρούσα εργασία, η καινοτομία προσδιορίζεται ως μέσο για την αλλαγή και βελτίωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική καινοτομία είναι μια νέα ιδέα ή πρακτική που εισάγεται στο σχολείο για να συνεισφέρει στις ανάγκες των μαθητών και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα σχολεία που εφαρμόζουν τέτοιου είδους καινοτομίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους, εμπλέκουν σε αυτές το προσωπικό τους, τους γονείς, την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα κοινότητα (Reed, 2013). Κύριος σκοπός της καινοτομίας είναι η βελτίωση και η εξέλιξη του σχολείου ως οργανισμού και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό (Morrison, Oladunjoye & Onyefulu, 2011).

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2014. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το συνδυασμό των υπαρχόντων προγραμμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού. Επιπλέον, υποστηρίζεται τόσο η τυπική όσο και η άτυπη μάθηση στα πεδία που αφορούν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στην ενασχόληση με τη νεολαία. Όπως σημειώνεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το πρόγραμμα δομείται σε τρεις Βασικές Δράσεις. Η Βασική Δράση 2 εστιάζει στη σχολική εκπαίδευση με σκοπό τη συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η Βασική Δράση 2 υλοποιείται μέσω στρατηγικών συμπράξεων και συνεργασιών που προάγουν την καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων, εμπειριών ενώ σχεδιάζονται προγράμματα που αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων και αυξάνουν τη γνώση. Επιπλέον, εδώ εντάσσονται και οι πλατφόρμες για την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής (ΤΠ) (eTwinning, School Education Gateway, Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας κ.α.), οι οποίες μέσω εικονικών χώρων συνεργασίας φέρνουν κοντά μαθητές, εκπαιδευτικούς και όλους όσους δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί καινοτομία καθώς δεν επιτρέπει μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά διευκολύνει τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών σε διακρατικό επίπεδο βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητές τους για συνεργασία και επικοινωνία (European Commission, 2022).

Η περίπτωση του Σχεδίου Erasmus+ KA229 ¨Game for the health - Game for the future¨

Ο Σύλλογος διδασκόντων του Νηπιαγωγείου αποφάσισε να εισάγει στο σχολείο του ένα καινοτόμο πρόγραμμα που ονομάστηκε “Game for the health - Game for the future” και αποσκοπούσε στην προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής για τα νήπια. Κατέληξε στην απόφαση αυτή αφού συνειδητοποίησε ότι τα παιδιά δεν είχαν έως τη στιγμή εκείνη κατακτήσει εκείνες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τα ζητήματα της διατροφής, της σωματικής άσκησης, του υγιεινού περιβάλλοντος για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, διαπίστωσε ότι η κριτική σκέψη των μαθητών δεν είχε καλλιεργηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Όλα τα παραπάνω αποτελούσαν μια προβληματική κατάσταση στην εξέλιξη των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών θεώρησε ότι το σχολείο δεν είναι δυνατόν να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές αν αγνοήσει τις ανάγκες τους και δεν στρέψει το ενδιαφέρον του στην αύξηση των γνώσεών τους, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των στάσεών τους, στην ενίσχυσή τους για τη λήψη αποφάσεων, στη έκφραση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Αναγνωστόπουλος κ. συν., 2007˙ Μυλώσης & Πατσούρη, 2005). Έτσι λοιπόν, αποδέχτηκε τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Πολωνία, τη Λετονία, την Ισλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελλάδα.

Πρόκειται για μια εκπαιδευτική καινοτομία, εξελικτικού τύπου, που οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόθεση να εισάγουν στον οργανισμό. Η καινοτομία υπήρξε προσανατολισμένη στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και το περιεχόμενό της αναφερόταν στην αλλαγή των μαθησιακών στόχων αλλά και του τρόπου δράσης των εκπαιδευτικών (Μαυροσκούφης, 2002˙ Μπελαδάκης, 2010˙ Παπακωνσταντίνου, 2008). Το καινοτόμο πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών εντάσσεται στην Αγωγή Υγείας, εφόσον προάγει τον υγιεινό τρόπο ζωής των μαθητών. Ο όρος Αγωγή Υγείας αναφέρεται στην οργανωμένη και προγραμματισμένη διδασκαλία που στόχο έχει να ενεργοποιήσει τους μαθητές να αποφασίζουν κριτικά για θέματα που σχετίζονται με τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Επιπρόσθετα, ο όρος προαγωγή της υγείας εστιάζει τόσο στην πρόληψη όσο και στην προστασία του ατόμου από μελλοντικές ασθένειες (Κάμτσιος, 2007˙ Παπαθανασίου, 2009).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εξισορρόπησης η καινοτομία εισήχθη στο σχολείο, επειδή οι ανάγκες των μαθητών δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν με την υφιστάμενη μορφή εκπαίδευσης. Συνοπτικά, ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως κομμάτι ενός συστήματος με ομοιοστατικά χαρακτηριστικά προσαρμόζεται προσφέροντας τις υπηρεσίες του σε μια κοινωνία που αλλάζει. Η προσαρμογή αυτή ως στόχο είχε τη διατήρηση της ισορροπίας στο σύστημα και την αποκατάσταση ενδεχόμενων δυσχερειών και ασυμβατοτήτων (Σιακοβέλη, 2011).

Η καινοτομία χαρακτηρίστηκε από αλλαγή στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός πια έγινε συνεργάτης και διευκολυντής στη διαδικασία μάθησης και συνεπώς χρήστης διαφορετικών διδακτικών τεχνικών. Διακρίθηκε για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την αυτενέργεια και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Αναβάθμισε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες για να ανοιχτεί το σχολείο όχι μόνο στην τοπική κοινωνία, αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Συχνά ενέπλεκε ενεργά και τους γονείς στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (Busher, 2006). Καλλιέργησε το θετικό κλίμα στην τάξη με την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι αδύναμοι μαθητές δε βίωσαν την αποτυχία μιας και η καινοτομία αυτή είχε ως αφετηρία τη δική τους εμπειρία (Διαμαντοπούλου, 2007˙ Παναγιωτίδου, 2005).

Το πρόγραμμα αυτό αναδείχτηκε ως καινοτομία, επειδή εφαρμόστηκε στο σύνολο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού. Για την υλοποίησή του θεωρήθηκε απαραίτητη η αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς όπως και η ενεργητική τους δράση. Εφαρμόστηκε με πρωτοβουλία του ίδιου του σχολείου και χωρίς εξωτερική επιβολή. Οι παράγοντες χρόνος και περιβάλλον επέδρασαν θετικά στην εφαρμογή του. Με την υλοποίησή του έγινε ορατή μια νέα αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη διάρκεια της εφαρμογής του οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δράσουν σε πολλά επίπεδα, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Πετκοπούλου, 2014).

Κύριο μέλημα όλων ήταν η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, αποδοχής, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης ώστε να μην υπάρξουν οι προϋποθέσεις να δημιουργηθεί το

αίσθημα ότι κάποιος απειλείται από τη νεοεισερχόμενη καινοτομία που εισήχθη στο σχολείο. Επίσης, όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού γνώριζαν ότι το έργο τους δεν κρινόταν μόνο από αυτό το πρόγραμμα (Ιορδανίδης, 2006).

Οι διεθνείς συνεργασίες βοήθησαν να αρθούν τα εμπόδια που προέκυψαν από τους γεωγραφικούς περιορισμούς και τους τοίχους της τυπικής σχολικής τάξης. Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν νέες κουλτούρες, να βιώσουν την πολυπολιτισμική επικοινωνία και να προσαρμοστούν στο συνεργατικό περιβάλλον εργασίας, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα και τη χρήση της τεχνολογίας (OECD, 2016).

Μία από τις μεγαλύτερες συνεισφορές της εκπαιδευτικής καινοτομίας ήταν η ανάπτυξη μιας θετικής και ελκυστικής εικόνας για το σχολείο. Η φήμη του οργανισμού αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα που συνόδεψε το σχολείο σε όλη την πορεία διεξαγωγής του Σχεδίου, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και ευρύτερα (Tubin, 2014).

Βασικά και καινοτόμα χαρακτηριστικά του Σχεδίου Erasmus+

Η χρηματοδότηση αποτέλεσε θεμέλιο λίθο για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ορθολογικά τον προϋπολογισμό του προγράμματος που έλαβε από την Ευρωπαϊκή ένωση και Erasmus+ και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αναδυόμενες ανάγκες του (European Commission, 2022).

Κομβικό σημείο για την υλοποίηση του σχεδίου αποτέλεσαν οι κινητικότητες σε όλη τη διάρκειά του, παρά τις αντιξοότητες που υπήρξαν λόγω της πανδημίας. Ολοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο έργο συμμετείχαν σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης στο εξωτερικό και συγκεκριμένα στην Πολωνία, Λετονία, Ισλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο. Επίσης, ανάλογη κινητικότητα έλαβε χώρα και στην Ελλάδα στο Νηπιαγωγείο Φολεγάνδρου που συμμετείχε ως εταίρος στο έργο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και να υιοθετήσουν νέες στάσεις. Ήρθαν σε επαφή με την ευρωπαϊκή κουλτούρα, με την ιστορία και τις παραδόσεις της κάθε χώρας και γνώρισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα τους. Εξοικειώθηκαν με νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση του υγιεινού τρόπου ζωής. Ανέπτυξαν αλλά και βελτίωσαν νέες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Επισκέφτηκαν μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους και ενίσχυσαν την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη. Οι ευκαιρίες αυτές προώθησαν την επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και προήγαγαν τη συνεργασία τους με άλλους φορείς, αλλά και πέρα από άλλους φορείς (Fuad, Musa & Yusof, 2020).



Εικόνα 1: Δραστηριότητες Διδασκαλίας και μάθησης στη Λετονία

Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος υπήρξε η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα, οι καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές τις οποίες αντάλλαξαν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται σε εκπαιδευτικά σενάρια και σχέδια μαθημάτων για κάθε επιμέρους άξονα του προγράμματας. Κάθε σχολείο παρήγαγε ένα σχέδιο μαθήματος και ένα εκπαιδευτικό σενάριο για τη διατροφή, τη στοματική υγεία, το υγιεινό περιβάλλον, τις τεχνικές χαλάρωσης και τη σωματική άσκηση. Στο τέλος, συγκεντρώθηκαν και εκδόθηκαν σε βιβλίο, το οποίο πρόκειται να τεθεί στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω του διαδικτύου.

Δημιουργήθηκε ένα πιο σύγχρονο και δυναμικό επαγγελματικό περιβάλλον μέσα στον οργανισμό που ήταν ανά πάσα στιγμή έτοιμο να ενσωματώσει καλές πρακτικές και νέες μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών δυνατοτήτων στις καθημερινές δραστηριότητες. Ένα περιβάλλον ανοιχτό σε συνέργειες με άλλους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε άλλους τομείς (European Commission, 2022).

Στη συνέχεια, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει το ρόλο του Νηπιαγωγείου ως οργανισμό υποδοχής των εταίρων. Η εμβέλειά του ως οργανισμός υποδοχής ήταν μεγάλη όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο αλλά και στην Ευρώπη. Συνεργάστηκε με φορείς του πολιτισμού, με διοικητικές υπηρεσίες, με άλλους εκπαιδευτικούς, με οργανισμούς σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο για να οργανώσει τις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα.



Εικόνα 2: Το νηπιαγωγείο ως οργανισμός υποδοχής

Ως ένα επιπλέον καινοτόμο χαρακτηριστικό αυτού προγράμματος αναδεικνύεται η διεθνοποίηση του οργανισμού. Δεν πρόκειται για ένα τυχαίο γεγονός, αλλά για μια σύνθετη διαδικασία που βασίζεται στη γνώση, στην εμπειρία και στις δυνατότητες των άλλων οργανισμών για ανάπτυξη. Παράλληλα, αυξήθηκε η ποιότητα της δουλειάς των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών πρακτικών που οι ίδιοι εφάρμοσαν, ενώ το σχολείο ανοίχτηκε περισσότερο σε άλλους οργανισμούς και φορείς (European Commission, 2022).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών αλλά και των εταίρων του σχολείου αναφορικά με την από κοινού διοργάνωση δραστηριοτήτων προήγαγε το σκοπό του προγράμματος. Η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας ξεπέρασε κάθε προσδοκία, όταν ένα φεστιβάλ διοργανώθηκε στο χώρο του σχολείου με τη συμβολή όλων των τοπικών παραγόντων (Μπελαδάκης, 2010). Κάθε παράγοντας συνεισέφερε με το δικό του τρόπο στοχεύοντας στην ανάδειξη των στόχων του προγράμματος. Όλοι δούλεψαν για ένα κοινό σκοπό και έθεσαν μία κοινή προτεραιότητα (European Commission, 2022).



Εικόνα 3 και 4: Μερικά φωτογραφικά στιγμιότυπα από τη διοργάνωση του τοπικού φεστιβάλ με τη συμμετοχή των εταίρων

Το πρόγραμμα “Game for the health - Game for the future” ενσωματώθηκε σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Έγινε σύνδεσή του με τη διδασκαλία, τη μάθηση, την τεχνολογία, το πρόγραμμα σπουδών, τους θεσμούς, τη διοίκηση, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού (Serdyukov, 2017).

Συμπέρασμα

Η εκπαιδευτική καινοτομία ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του συγκεκριμένου Σχεδίου είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας του σχολείου στον 21ο αιώνα. Εισήχθη στον εκπαιδευτικό οργανισμό επειδή προέκυψε από τις ανάγκες των μαθητών, γεγονός που απέδωσε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη επιβαλλόμενη καινοτομία. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές αποτέλεσαν το κέντρο αυτής της καινοτομίας. Από το ένα μέρος, οι δάσκαλοι συμμετέχοντας σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης έξω από την τάξη τους -στο εξωτερικό- μετέφεραν τη γνώση που αποκόμισαν όχι μόνο στην τάξη τους, αλλά και σε ολόκληρο στο σχολικό οργανισμό και την εκπαιδευτική κοινότητα. Το γεγονός αυτό τους ενδυνάμωσε να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προθυμία να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υλοποίηση της συγκεκριμένης καινοτομίας υποστηρίχθηκε από την ηγεσία του σχολείου, τη διοίκηση, τους γονείς, την εκπαιδευτική κοινότητα, από και από τους υπεύθυνους για τον πολιτισμό στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Ανακεφαλαιωτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επιτυχής εφαρμογή μιας καινοτομίας εξαρτάται από παραμέτρους τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου όσο και από παραμέτρους που ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον του. Οι παράμετροι αυτοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την καινοτομία και τα αποτελέσματά της (Μπελαδάκης, 2009).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anagnostopoulos, D., Andreadakis, N., Giannakopoulou, A., Gouvias, D., Efthimiou, H., Zaxariou, A., Zisi, A.,Theodoropoulou, E., Kaila, M., Kalavasis, F., Kafousi, S., Kiousi, S., Kontakos, A.,Ksanthakou, G., Papageorgiou, I., Papadopoulos, G., Skoubourdi, X., Stamatis, P., Strogilos, B., & Xiou, B. (2007). *Themata Ekpaideytikou Sxediasmou*, Tomos 1, Athina, Atrapos

Beladakis, D. E. (2010). H simboli ton igeton – stelexon tis ekpaideusis stin epitixi efarmogi ton ekpaideytikon kainotomion, *Dioikitiki Enimerosi, 53,* 103-111

Busher, H. (2006). *Understanding Educational Leadership:People, Power and Culture*. Open University Press

Diamantopoulou, M. (2007). H Simboli tou ekpaideytikou mesa apo kainotomes draseis. *To Sxoleio kai to Spiti,1(484),* 47-50

Fuad. D., Musa. K., & Yusof. H. (2020). Innovation in Education. *Journal of Educational Research & Indigenous Studies, 2(1),* 1-12

Iordanidis, G. D. (2006). Dieythinsi sxoleiou kai diaxeirisi allagis sto Bagakis, G.(epimeleia) Ekpaideytikes allages kai i paremvasi tou ekpaideytikou kai tou sxoleiou, Athina, Metaixmio, 90-97

Kamtsios, S. (2007). H proseggisi ton programaton Agogis ygeias sto sxoleio meso tessaron theorion allagis symperiforas. *Epistimoniko Vima, 8*, 105-115

Mavroskoufis, K. D. (2002). H eisagogi kai ipodoxi ton kainotomion sta sxoleia: Theoritiko plaisio kai praktika provlimata, *Nea Paideia, 103*, 16-23

Milosis, D., & Patsouri, S. (2005). Programmata anaptiksis tis atomikis kai koinonikisipefthinotitas ton mathiton sto sxoleio. *Epitheorisi Ekpaideytikon Thematon, 10*, 57-171

Morrison, J., Oladunjoye, T., & Onyefulu, C. (2011). Gender Adeptness Among Educational Administrators for Leading Innovative Initiatives in Public Education. *China Education Review , 8(2),* 213-219

OECD, (2016), Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en.

Panagiotidou, B. (2005). Kainotomes draseis kai paradosiaki didaskalia: Sigkrisi didaktikon, *Didaskalia Fisikon Epistimon: Erevna kai Praksi, 15,* 42-45

Papathanasiou, B. (2009).Agogi kai proagogi igeias sto sxoliko perivallon: Vasikes arxes kai methodologia. *Epitheorisi Ekpaideytikon Thematon,15*, 47-61

Papakonstantinou, G. (2008). Eisagogi kainotomion stin ekpaideytiki monada: o rolos tou diefthinti, sto *Odigos Epimorfosis, Diapolitismiki Ekpaideysi kai Agogi,* Thessaloniki*,* 231-240.

Petkopoulou, E. (2014). Sxedio drasis gia tin epitiximeni efarmogi ekpaideytikis kainotomias se idryma prosxolikis agogis. *Ta Ekpaideytika, 109-110*, 215-226

Reed, A. (2013). Innovation Schools. Master of Public Administration, Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/1513

Serdyukov. P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10(1)*, 4-33

Siakoveli, P. (2011). *Zitimata Organosis kai Dioikisis Ekpaideytikon Monadon*, Patra, Autoekdosi

Tubin, D. (2014). *What can be expected from educational innovation.* Educational Change. ISBN: 978-1-60876-389-4

Αναφορές από το διαδίκτυο

European Commission. (2022). Key Action 2: Cooperation among organizations and institutions. Ανακτήθηκε από: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα «Υγεία και ασφάλεια στην εργασία»

Βάσσιος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc., PhD

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε δραστηριότητες ή προγράμματα που σχεδιάστηκαν με σκοπό να ικανοποιήσουν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος εκπαιδευομένων που έχουν ξεπεράσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη διαδικασία της εκπαίδευσης και να είναι ένα πολύ καλό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτών, συνδυαστικά με τη χρήση ενεργητικών τεχνικών. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για νεοδιοριζόμενους δημοσίους υπαλλήλους στην ενότητα «Υγεία και ασφάλεια στην εργασία» του σεμιναρίου «Εισαγωγική εκπαίδευση». Το σεμινάριο υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω της πλατφόρμας WEBEX.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΤΠΕ

Development of a training material for adult education in the section "Health and safety at work"

Vassios Dimitrios, M.Sc., PhD

Abstracts

Adult education refers to activities or programs designed to meet the training needs or interests of learners over the age of compulsory education. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in adult education can help a lot in the teaching process and be a useful tool for educators, combined with the use of active educational techniques. The purpose of the paper is the development of a training material for civil servants regarding the section "Health and safety at work" of the seminar "Introductory education". The seminar was conducted through the WEBEX e-learning platform.

Key-Words: Adult education, e-learning, ICT

Εισαγωγή

Η *εκπαίδευση ενηλίκων*, σχετίζεται με δραστηριότητες ή προγράμματα που δημιουργήθηκαν από κάποιο φορέα για να ικανοποιηθούν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος ενήλικων εκπαιδευομένων. Τα συγκεκριμένα προγράμματα, δύναται να υλοποιηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής κάποιου ανθρώπου που έχει περάσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παραπλήσιοι όροι είναι η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και η «διά βίου εκπαίδευση» (Rogers, 1998). Στην εκπαίδευση ενηλίκων,

θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Επίσης, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, αλλά και να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι παράλληλα δάσκαλος και εμψυχωτής (Noyé & Piveteau, 1998).

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη υλικού για το σεμινάριο 70 ωρών «Εισαγωγική εκπαίδευση» του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), και πιο συγκεκριμένα για τη διάρκειας 7 ωρών ενότητα «Υγεία και ασφάλεια στην εργασία». Οι εκπαιδευόμενοι είναι νεοδιόριστοι/ες δημόσιοι υπάλληλοι χωρίς ιδιαίτερο υπόβαθρο γνώσεων σε θέματα που αφορούν στο εν λόγω αντικείμενο. Το ΕΚΔΔΑ (https://www.ekdd.gr), είναι ο εθνικός φορέας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης. Το ΕΚΔΔΑ, στα σεμινάρια που υλοποιεί, αξιοποιεί διδακτικό προσωπικό που αξιολογείται συνεχώς μέσω ενός ανοικτού Μητρώου. Η ένταξη στο Μητρώο γίνεται σύμφωνα με συγκεκριμένα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά κριτήρια.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

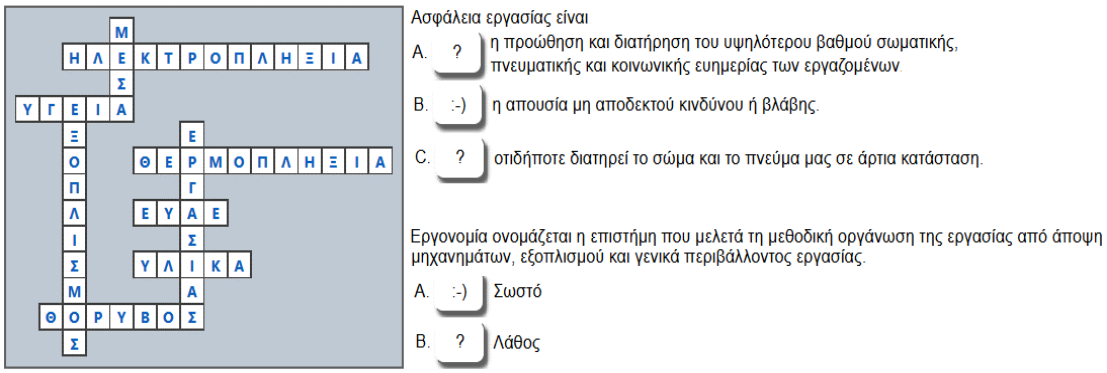
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Λόγω των μέτρων προφύλαξης από τον COVID-19, τα σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ πραγματοποιούνται μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης WEBEX. Η *σύγχρονη* εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, δηλαδή γίνεται σε πραγματικό χρόνο με εικόνα και ήχο, εν αντιθέσει με την *ασύγχρονη* όπου οι εκπαιδευόμενοι μελετούν το υλικό σύμφωνα με το δικό τους πρόγραμμα. Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* ταυτίζεται ουσιαστικά με την *ηλεκτρονική μάθηση* (*e-learning*) δηλαδή κάθε μορφή εκπαίδευσης από απόσταση όπου ως πλατφόρμα χρησιμοποιούνται διαδικτυακοί πόροι, πολυμέσα και γενικά οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Χαλαζωνίτης, Κουμαριανός, & Αποστολάκης, 2008).

Αξιοποίηση ΤΠΕ

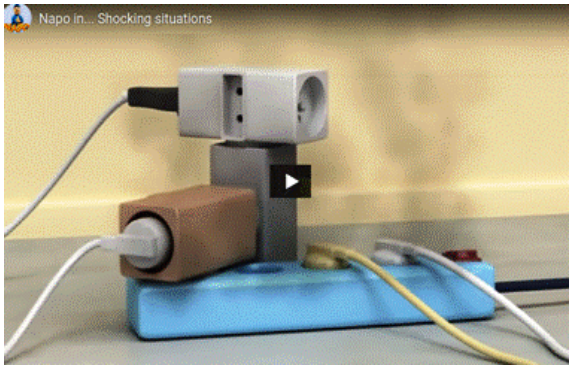
Στο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (*ΤΠΕ*). Οι ΤΠΕ βοηθούν στη διάδοση σημαντικού όγκου πληροφοριών, με ένα σύνολο από υπηρεσίες που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, προτείνεται μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που έχει στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Αναφορικά με το διαδίκτυο, αυτό μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελεί μια μεγάλη και εύκολα προσβάσιμη πηγή πληροφοριών όπως βίντεο, άρθρα, βιβλία, περιοδικά κ.λπ. (Τζιμογιάννης, 2007).

Για τη δημιουργία της ενότητας, χρησιμοποιήθηκαν το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία διαφόρων τεστ, το πρόγραμμα Eclipse Crossword για τη δημιουργία σταυρόλεξου και το PowerPoint του Microsoft Office για την παρουσίαση. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει σχέδιο μαθήματος, φύλλα ελέγχου (τεστ πολλαπλών επιλόγων και σωστού-λάθους) και φύλλα εφαρμογής (μελέτες περίπτωσης και σταυρόλεξο). Το *σχέδιο μαθήματος* αποτελεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα κύρια μέρη και την πορεία αυτής (Κιτσαράς, 2004), το *φύλλο ελέγχου* συμβάλλει στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας, ενώ το *φύλλο εφαρμογής* βοηθάει στην αφομοίωση της ύλης (Πλαγιανάκος, 2000). Τα τεστ πολλαπλών επιλογών και σωστού-λάθους δημιουργήθηκαν με το πρόγραμμα Hot Potatoes, ενώ το σταυρόλεξο με το πρόγραμμα Eclipse Crossword. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται ενδεικτικές ψηφιακές δραστηριότητες.



Εικόνα 1: Ενδεικτικές ψηφιακές δραστηριότητες

Επιπρόσθετα, χορηγήθηκε ψηφιακό υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) (https://www.elinyae.gr/arhiki), ενώ προβλήθηκαν βίντεο NAPO (https://www.napofilm.net/el) (Εικόνα 2) τα οποία αφορούν στην υγεία και την ασφάλεια στην εργασία καθώς, σύμφωνα με τον Σιάρδο (2018), επιδιώκεται να αξιοποιούνται στην εκπαίδευση άτυπα μέσα και τεχνικές πληροφόρησης όπως δελτία, φυλλάδια κ.λπ., ειδικότερα στην προκειμένη περίπτωση όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν ελάχιστες γνώσεις για το αντικείμενο της υγείας και ασφάλειας στην εργασία.



Εικόνα 2: Βίντεο ΝΑΡΟ για κίνδυνο ηλεκτροπληξίας

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες *ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές* δηλαδή δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να εκπληρώσει τους στόχους μιας ενότητας και να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τις νέες γνώσεις (Noyé & Piveteau, 1998· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν ως τεχνικές η εργασία σε ομάδες, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, η εισήγηση και η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την *εργασία σε ομάδες* οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και προωθείται η ομαδικότητα, ενώ με τις τεχνικές *ερωτήσεις-απαντήσεις* και *συζήτηση* ενισχύεται η συμμετοχή. Με την *εισήγηση* παρουσιάζεται γρήγορα πληθώρα πληροφοριών αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται με ενεργητικές τεχνικές και οπτικοακουστικά ώστε να μην επέλθει κούραση στους εκπαιδευόμενους (Οικονόμου, 2011). Στην *εκπαίδευση μέσω υπολογιστή* αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα προγράμματα αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό (Noyé & Piveteau, 1998). Για να διερευνηθούν οι μελέτες περίπτωσης, οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Η *μελέτη περίπτωσης* συμβάλλει στο να εφαρμοστούν θεωρητικές γνώσεις, παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν, να αναλύσουν καταστάσεις και να προτείνουν κατάλληλες δράσεις. Τα φύλλα ελέγχου (αξιολόγησης) και το σταυρόλεξο, διαμοιράστηκαν σε κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά ώστε να εξεταστούν οι επιτεύξεις και οι δυσκολίες που προέκυψαν (Noyé & Piveteau, 1998).

Συνοπτικό σχέδιο μαθήματος

Η ομάδα-στόχος είναι νεοδιόριστοι/ες υπάλληλοι της Κεντρικής και Περιφερειακής Διοίκησης, των Εποπτευόμενων Νομικών Προσώπων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Το σεμινάριο έλαβε χώρα τον Σεπτέμβριο του 2021, καθώς και τον Μάιο του 2022.

Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι της ενότητας, είναι:

- Να εξοικειωθούν, οι εκπαιδευόμενοι, με τις έννοιες υγεία και ασφάλεια στην εργασία.
- Να ενημερωθούν για τις πολιτικές που εφαρμόζονται για την υγεία και ασφάλεια στην εργασία.
- Να γνωρίσουν το σχετικό θεσμικό πλαίσιο.
- Να ενημερωθούν για τους θεσμούς του γιατρού εργασίας, του τεχνικού ασφαλείας και της ΕΥΑΕ.
- Να εξοικειωθούν με έννοιες όπως «εργατικό ατύχημα», «επαγγελματική ασθένεια» και «επαγγελματικός κίνδυνος».
- Να διακρίνουν βασικές πηγές κινδύνου, καθώς και να προτείνουν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του κινδύνου.

- Να αντιληφθούν τη σημασία της υγείας και ασφάλειας στην εργασία.
- Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση αυτών ως εργαλείων εκπαίδευσης και μάθησης.

Αξιολόγηση

Η *αξιολόγηση* είναι η διαδικασία του να προβαίνει κάποιος σε προσωποποιημένες κρίσεις, καθώς και να παίρνει αποφάσεις για τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την αξία που έχει αυτό που κάνει. Η αξιολόγηση βασίζεται (α) σε δείκτες δημοτικότητας ή ικανοποίησης όπως λ.χ. η ζήτηση και τα σχόλια των εκπαιδευόμενων, (β) στο περιβάλλον (π.χ. χώρος, φωτισμός, διδακτικά βοηθήματα), (γ) σε κριτήρια εκπαιδευτικής διεργασίας (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές κ.λπ.), (δ) στην αποτίμηση της απόδοσης, σε εξετάσεις (π.χ. τεστ) και (ε) στην ποιότητα του τελικού προϊόντος (π.χ. ικανότητα εκτέλεσης ασκήσεων) (Rogers, 1998).

Την τελευταία μέρα κάθε σεμιναρίου του ΕΚΔΔΑ, γίνεται αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων, κυρίως με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Η αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης. Επιπλέον, το ΕΚΔΔΑ μετά το τέλος κάθε προγράμματος, προβαίνει στην αξιολόγηση αυτού μέσα από σχετικό ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Αξιολογούνται γενικότερα το σεμινάριο, οι εκπαιδευτές, ο χώρος διεξαγωγής κ.λπ. Στην αξιολόγηση συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές. Επίσης, «οι συμμετέχοντες στα προγράμματα του ΕΚΔΔΑ υποχρεούνται να υποβάλουν, εντός ευλόγου χρόνου, έκθεση αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής παρέμβασης στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας της υπηρεσίας ή του φορέα που υπηρετούν. Η αποτίμηση, σε πρώτη φάση, διεξάγεται με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι» (Πηγή: https://www.ekdd.gr/επιμόρφωση/αξιολόγηση-αποτίμηση-επιμόρφωσης/). Το *ερωτηματολόγιο* αποτελεί βασικό εργαλείο μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010).

Συζήτηση

Βασικές προϋποθέσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι ο εκπαιδευόμενος να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώθει ότι αποτελεί μέρος μιας ομάδας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει η εκπαίδευση να σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του κάθε εκπαιδευόμενου και παράλληλα να συνυπολογίζει τους ρυθμούς μάθησής του. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εκτός από δάσκαλος θα πρέπει να είναι και εμψυχωτής. Κατά την παρουσίαση της ενότητας, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να υπάρξει κλίμα συνεργασίας αλλά και μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επίσης, προβλέπεται η χρήση ΤΠΕ ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αλλά και η αξιοποίηση άτυπων μέσων, σε συνδυασμό με τη χρήση του διαδικτύου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasiou, A., Balntoukas, A., & Panaoura, R. (2014). *Egcheiridio pros ekpaideftes enilikon. Vasikes arches didaskalias enilikon pou anikoun se efalotes omades plithysmou*. Lefkosia: Ekdosi Panepistimiou Frederick.

Andreopoulou, Z. (2009). *Diktya ypologiston, aeiforia kai perivallon* (panepistimiakes paradoseis). Thessaloniki: Tmima Ekdoseon Aristoteleiou Panepistimiou.

Chalazonitis, A., Koumarianos, D., & Apostolakis, I. (2008). Ilektroniki mathisi (e-learning). Geniki theorisi kai efarmosmeno paradeigma apo tin eidikotita tis Aktinodiagnostikis. *Archeia Ellinikis Iatrikis 2008, 25*(6), 811-822.

Chasanagas, N. (2010). *Koinoniologia topiou*. Athina: Ekdoseis Papasotiriou.

Kitsaras, G. (2004). *Programmata. Didaktiki methodologia proscholikis agogis. Me schedia ergasias*. Athina: Kitsaras Georgios.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Praktikos odigos tou ekpaidefti*. Athina: Metaichmio.

Oikonomou, A. (2011). *Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis. Ekpaideftiko yliko. Tefchos V΄, Praktiko meros*. Thessaloniki: E.K.D.D.A.

Plagianakos, S. (2000). *Didaktiki epangelmatikon mathimaton. I organosi tou mathimatos. Tomos V΄*. Athina: Ellin.

Rogers, A. (1998). *I ekpaidefsi enilikon* (M. Papadopoulou, M. Tomprou, Mtfr.). Athina: Metaichmio.

Siardos, G. (2018). *Georgikes efarmoges. To symvouleftiko ergo ton foreon georgikis anaptyxis*. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Tzimogiannis, A. (2007). To paidagogiko plaisio axiopoiisis ton TPE os ergaleio kritikis kai dimiourgikis skepsis. Sto V. Koulaidis (Epim.), *Sygchrones didaktikes prosengiseis gia tin anaptyxi kritikis-dimiourgikis skepsis gia ti defterovathmia ekpaidefsi* (sel. 333-354). Athina: O.EP.EK.

Tsimpoukli, A., & Fillips, N. (2010). *Ekpaidefsi ekpaidefton enilikon. Schediasmos didaktikis enotitas*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Institouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon.

Vassios, D., & Lefakis, P. (2015). Efarmoges TPE sti didaktiki enotita «Nomos tou Om». Sto *Ta Praktika tou 2ou Synedriou «Neos Paidagogos»*, 23 & 24 Maiou 2015 (sel. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Athina.

Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα

Πατένταλη Βασιλική, Διευθύντρια σχολικής μονάδας, Μ.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Θεοδοσίου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, Μ.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

Θεοδοσίου Σωτηρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed. Ειδική Εκπαίδευση, Μ.Ed. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει σύμφωνα με τα θεωρητικά δεδομένα τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και τη συμβολή της στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Η διερεύνηση των δύο αυτών εννοιών θα αναδείξει την αμφίδρομη σχέση τους και ουσιαστικά θα τεκμηριώσει την αναγκαιότητα εφαρμογής της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας ως μέσο ανάπτυξης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα, οι οποίες εστιάζουν στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, μέσα από την βιβλιογραφική αναδίφηση αναδεικνύεται ο καίριος ρόλος των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης ως προς την θεμελίωση ενός μαθησιακού συστήματος όπου ο συνεχής πειραματισμός, προβληματισμός και η εισδοχή νεωτερισμών αποτελούν καθημερινό καθήκον, έννοια και μελέτη των εκπαιδευτικών μελών με εμπνευστή, τον ηγέτη. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται τα εχέγγυα για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της δημιουργικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, κατανεμημένη ηγεσία, κοινότητες μάθησης

The contribution of transformational – distributed leadership on creation of professional learning communities in school unit

Patentali Vasiliki, School unit director, M.Ed. Educational Leadership & Administration

Theodosiou Eleni, Teacher of Primary Education, M.Ed. Educational Leadership & Administration, M.Ed. Special Education

Theodosiou Sotiria, Teacher of Primary Education, M.Ed. Special Education, M.Ed. The Teaching of Greek Language as Second/ Foreign Language

Abstract

The purpose of this paper is to present the characteristics of transformational-distributed leadership and its contribution to the creation of professional learning communities, in accordance to the theoretical data. The investigation of these two concepts will highlight the reciprocal relationship and it will basically substantiate the necessity of application of transformational-distributed leadership as a means of development of professional learning communities in the school unit, which focus on improvement of learning perfomance and the professional development of teachers. In conclusion, through the bibliographic exploration, the crucial role of the professional learning communities is emerging as to the foundation of a learning system where continuous experimentation, reflection and the admission of novelties are the daily task, concept and study of the educational members with the inspirer, the leader. In this way, guarantees are created for the development of professionalism and creativity.

Key-Words: transformational leadership, distributed leadership, learning communities

Εισαγωγή

Στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του 21ου αιώνα προβάλλει επιτακτικά το αίτημα της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από τη δεκαετία του 1970 έκανε την εμφάνισή του στο χώρο της εκπαίδευσης ο όρος αποτελεσματικότητα κι από τότε κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2001) αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο το οποίο αξιοποιεί όχι μόνο το πνευματικό του κεφάλαιο αλλά και το κοινωνικό έχοντας ως στόχο την επίτευξη βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Levacic (1993) αποσαφηνίζει τον όρο της αποτελεσματικότητας και τον διαχωρίζει από τον όρο της αποδοτικότητας τονίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ η αποδοτικότητα στο να κάνεις τα πράγματα σωστά. Οι διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες ανέδειξαν τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου. Ο Edmonds (1979) προτείνει το μοντέλο των πέντε παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον ίδιο οι παράγοντες αυτοί είναι η δυναμική εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα, η βαρύτητα στα κύρια θέματα του σχολικού προγράμματος, το ασφαλές και ήρεμο εργασιακό κλίμα και η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Edmonds, 1979˙ Harris & Lambert, 2003˙ Harris, 2005˙ Θεοφιλίδης, 2012). Η συμβολή του διευθυντή όμως στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από το ποια μορφή ηγεσίας ο ίδιος θα ακολουθήσει. Η μετεξέλιξη της κοινωνίας μας σε μια «κοινωνία γνώσης» επιβάλλει την αμφισβήτηση της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής ηγεσίας (Harris & Lambert, 2003˙ Spillane, 2006). Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει εφαρμόζοντας μια συμμετοχικού τύπου ηγεσία να προωθήσει ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα διαφοροποιώντας το

οργανισμικό κλίμα του σχολείου και προσφέροντας στήριξη στα μέλη της σχολικής μονάδας προς την εκπλήρωση κοινών σκοπών και επιδιώξεων. Συνεπώς, είναι αναγκαία η μετακίνηση από την γραφειοκρατική ηγεσία σε μια μορφή μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον Burns (1978) στην μετασχηματιστική ηγεσία εμπλέκονται όλα τα άτομα του εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε «ηγέτες και υφιστάμενοι να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής» (σελ. 20). Σχηματίζονται καινούργιες δομές και η υποστήριξη του ηγέτη είναι θετική στην μετατροπή της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνεργατική κουλτούρα πρωτοβουλίας και καινοτομίας (Frost & Durrant, 2003). Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων εφαρμόζοντας μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία έχουν ως πρωταρχικό στόχο την δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012).

Το θέμα της «συμβολής της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για την δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα» επιλέχθηκε διότι ο διευθυντής-ηγέτης εφαρμόζοντας μια τέτοιας μορφής ηγεσία και προωθώντας καινοτόμες πρακτικές συνιστά κεντρικό μοχλό μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Harris, 2005) δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη της να απελευθερώσουν τις δυνητικές τους ικανότητες συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1970 ωστόσο βρήκε απήχηση κατά τη δεκαετία του 1990 (Bass, 1997˙ Howell & Avolio, 1993) όταν το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» αναγνώρισε την εξέχουσα σημασία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διοικητικού και εκπαιδευτικού ηγέτη. Στην συνέχεια, την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως την όρισε ο Bass (1997), την προσάρμοσαν στην εκπαίδευση ο Leithwood & Luis (1998) οι οποίοι έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα σε οκτώ τομείς:

- Δημιουργία οράματος στη σχολική μονάδα
- Προσδιορισμός κοινών στόχων
- Πνευματική παρώθηση
- Παροχή εξατομικευμένης στήριξης
- Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας
- Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών
- Αναγνώριση προσφοράς
- Πρότυπο συμπεριφοράς
- Βασικότερη παράμετρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η έννοια του οράματος.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί, προβάλλει και επικοινωνεί το όραμά του για το σχολείο στους συναδέλφους του και προσπαθεί να εξασφαλίσει, μέσα από διαδικασίες συλλογικής νοημοσύνης, τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή του (Bush & Glover, 2003). Ο Thomson (1999) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να έχει σαφή εικόνα του οράματος και να επιδιώκει την από κοινού διαμόρφωσή του με τους εκπαιδευτικούς.

Για την εξασφάλιση ενός κοινού σχολικού οράματος είναι απαραίτητο να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες που θέτουν αυτοί (Στιβακτάκης, 2006). Μέσα από την εμπλοκή τους οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα παρώθησης και δεσμεύονται ηθικά να συνεργαστούν για την πραγμάτωση των κοινών συμπεφωνημένων στόχων (Thomson, 1999). Με αυτό τον τρόπο, η ηγεσία ασκείται με την ανάθεση καθηκόντων και την υλοποίηση δράσεων από διαφορετικά άτομα έχοντας πάντα ως σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων του οργανισμού. Επομένως, το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας προκύπτει από μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου μετατρέποντας πολλές φορές τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς παράγοντες (Spillane, 2006).

Στην προσπάθειά του ο σχολικός ηγέτης να εμπλέξει τους υφισταμένους του στη διαμόρφωση του οράματος και στην πραγμάτωση των στόχων κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και να λάβουν ενεργό μέρος σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής αξιοποιώντας το στοιχείο της δημιουργικότητάς τους (Bass, 1985 & Πασιαρδής, 2004). Τους παρέχει λοιπόν, πνευματική διέγερση ενεργοποιώντας τις διανοητικές τους ικανότητες και καλλιεργώντας τη διάθεσή τους για αλλαγή και εισαγωγή καινοτομιών. Αναπτύσσει την ολιστική τους σκέψη και τους βοηθάει να σκέφτονται τα παλιά προβλήματα με νέους τρόπους (Σαΐτης, 2008 & Θεοφιλίδης, 2012).

Ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης παρωθεί τους εκπαιδευτικούς προσφέροντας εξατομικευμένη στήριξη στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του. Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους συνεργάτες του, συμμερίζεται τους φόβους, τις αγωνίες, τα προβλήματά τους και είναι δίπλα τους όχι μόνο διότι το απαιτεί ο διοικητικός του ρόλος αλλά και επειδή του αρέσει (Μπουραντάς, 2002, 2005). Επιπρόσθετα, αξιοποιεί τις δυνατότητες και ικανότητες των εργαζομένων, υποστηρίζει τη δραστηριοποίησή τους στη σχολική μονάδα έχοντας ως στόχο τη μέγιστη δυνατή συνεισφορά τους ως προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και ταυτόχρονα προωθεί την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Άλλωστε, ο Anderson (2005) αναφέρει ότι η επιτυχία ενός οργανισμού κατά 90% εξαρτάται από τους οπαδούς και όχι από τον ηγέτη.

Εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν τη στενή σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ανάπτυξη οργανωτικής κουλτούρας στον οργανισμό (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στους ανθρώπους και στην αλλαγή της κουλτούρας και όχι τόσο στην τροποποίηση των δομών (Sergiovanni, 2001). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του κι αυτό

έχει ως αποτέλεσμα να ταυτίζεται το εκπαιδευτικό δυναμικό με τη σχολική μονάδα εσωτερικεύοντας αξίες και συμπεριφορές που ο οργανισμός θέτει (Bass, 1997). Ιδιαίτερη φροντίδα δείχνει ο ηγέτης για την ανάπτυξη ενός πλαισίου ψυχολογικής ασφάλειας όπου ηγέτης και υφιστάμενοι συνδιαλέγονται και συναποφασίζουν για το μελλοντικό προσανατολισμό της σχολικής μονάδας. Αξιοποιεί τις δυνατότητες, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία των μελών παρακινώντας τους να κάνουν περισσότερα από όσα είχαν κατά νου να πράξουν δίνοντάς τους αξία αλλά και τη δυνατότητα να μαθαίνουν και να εξελίσσονται (Hellriegel, Jackson & Slocum, 2005). Είναι σημαντικό όμως, όπως αναφέρεται κι από τις ερευνήτριες Υφαντή & Κυριακοπούλου (2011) ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει πως «όταν αλλάζει η σχολική σύνθεση και δεν αλλάζει η σχολική κουλτούρα, ο κίνδυνος για βραχυπρόθεσμες και επιφανειακές αλλαγές είναι υπαρκτός» (σελ. 31).

Επιπρόσθετα, μέλημα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να δημιουργεί στους συναδέλφους του προσδοκίες υψηλής απόδοσης. Ηγέτες και μέλη λειτουργούν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με τέτοιο τρόπο ώστε ωθούν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Burns, 1978). Οι Shoemaker & Fraser (1981) απέδειξαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές αναγνωρίζουν την ικανότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών να οδηγηθούν σε πολύ υψηλά επίπεδα όταν οι πρώτοι έχουν πολύ υψηλές προσδοκίες αρχικά από τους εαυτούς τους και έπειτα από τους άλλους. Επιπλέον, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματική όταν υπάρχει σύγκλιση απόψεων και προσδοκιών μεταξύ του διευθυντή-ηγέτη και των υφισταμένων (Σαΐτης, 2008). Όταν όλοι υπερβαίνουν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν του κοινού συμφέροντος χωρίς να προσδοκούν σε κάποιο ανταποδοτικό όφελος.

Η ικανοποίηση επίσης από την εργασία αποτελεί σύμφωνα με τον Κάντα (1993) έναν από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης και ανάπτυξης υψηλών κινήτρων για την εργασία. Από το 1954, ήδη ο Maslow, στην ιεραρχική πυραμίδα των αναγκών του ανθρώπου τοποθετεί την ανάγκη της αναγνώρισης στην τρίτη βαθμίδα της ιεραρχικής σειράς τονίζοντας την ιδιαίτερη σημασία που έχει η αναγνώριση του ίδιου του ατόμου ως καλού επαγγελματία αλλά ταυτόχρονα και η αναγνώριση της εργασίας που πραγματοποιεί. Με βάση μια τέτοια θεώρηση πιστεύεται ότι υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της παρώθησης. Το ηγετικό στέλεχος έχει την υποχρέωση να αναγνωρίζει, να υποστηρίζει και να επιβραβεύει την προσφορά του εργαζόμενου ώστε ο ίδιος να αισθάνεται ότι παράγει ένα σημαντικό έργο. Όλη αυτή η διαδικασία λειτουργεί ανατροφοδοτικά και παρωθητικά ενισχύοντας την επάρκεια του εργαζομένου, συντελώντας στην εργασιακή του ικανοποίηση και κατ' επέκταση στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγνώριση της προσφοράς των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας δημιουργώντας μια παρωθητική πολιτική η οποία εστιάζει στην δυνατότητα ευκαιριών επιμόρφωσης, επαγγελματικής εξέλιξης κ.λ.π. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ωστόσο, και ο ίδιος ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς προς τους συναδέλφους του. Ο Bass (1985) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το «χάρισμα»

είναι η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στον διευθυντή και στον πραγματικό ηγέτη. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο διευθυντής αποτελεί το πρότυπο στο χώρο του σχολείου για θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά αλλά και προσωπικά. Είναι η δυναμική παρουσία η οποία δίνει το παράδειγμα με τη στάση και τη συμπεριφορά του μέσα από προσωπικά επιτεύγματα και εκδήλωση ηθικού σθένους διατυπώνοντας υψηλές προσδοκίες για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Συνεπώς, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια συλλογική-συνεργατική μορφή ηγεσίας στην οποία συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Διακριτό στοιχείο της αποτελεί η εμπλοκή των εργαζομένων στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η ενεργή συμμετοχή τους δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τους στόχους του οργανισμού και ταυτόχρονα τους δεσμεύει ηθικά προς την υποστήριξη του οράματος και προς την επίτευξη της αποστολής του οργανισμού (Bass, 1990˙ Leithwood et al., 2006). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εφόσον είναι συμμετοχικού τύπου αποτελεί παράλληλα μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012). Ο διευθυντής δεν είναι το άτομο το οποίο διοικεί εκ των άνωθεν αλλά μέσω της συμμετοχής και της διάδρασης επιχειρείται μια αλλαγή στον τρόπο διοίκησης από τη βάση προς την κορυφή (Jackson, 2000). Η κατανεμημένη ηγεσία λοιπόν, προωθεί την εναλλαγή ηγετικών ρόλων χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ιεραρχική θέση των ατόμων στον οργανισμό (Harris, 2004). Στο πλαίσιο εφαρμογής της οι ομάδες εργασίας δεν είναι μόνιμες αλλά καθορίζονται κάθε φορά σε σχέση με τους στόχους, τους ρόλους αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μελών (εμπειρογνωμοσύνη, τεχνογνωσία, εξειδικευμένες γνώσεις κ.λ.π.) (Harris, 2008). Ο MacBeath (2005) αναφέρει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας προϋποθέτει την αξιοποίηση της πείρας και συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Τα μέλη αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και χρησιμοποιούν πρακτικές έχοντας ως στόχο να ασκήσουν επιρροή στα άλλα μέλη της ομάδας.

Οι Leithwood και οι συνεργάτες του (2006) κατέληξαν στο ότι η ευρεία κατανομή της ηγεσίας βελτιώνει και αλλάζει το σχολείο, προσφέρει εναλλακτικές λύσεις στα διάφορα προβλήματα της σχολικής μονάδας, αναπτύσσει μια δυναμική που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργο και γενικότερα συνεισφέρει στη δημιουργία αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης στο σχολικό χώρο. Έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί και αναφέρονται στην εφαρμογή κατανεμημένης ηγεσία στις σχολικές μονάδες επιβεβαιώνουν ότι η κατανομή της ηγεσίας σε διάφορα άτομα επέδρασε θετικά όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood & Jantzi, 2000˙ Silins & Mulford, 2002˙ Harris, 2008). Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η μετασχηματιστική-κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί την κατάλληλη κουλτούρα μέσα στην όποια αναπτύσσονται ευνοϊκές συνθήκες στο σχολικό χώρο για την δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Άλλωστε, και ο απώτερος στόχος μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι να προωθήσει

και να ενισχύσει τη μάθηση για όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αλλά και να συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson, & Smith, 2005).

Από την μετασχηματιστική-κατανεμημένη ηγεσία στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Η σύγχρονη σχολική μονάδα στο κατώφλι του 21ου αιώνα δρα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον με απώτερο σκοπό την μετατροπή της ίδιας σε μια μανθάνουσα και αναπτυσσόμενη κοινότητα μάθησης. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) προσφέρουν το οργανισμικό εκείνο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι μέτοχοι της λήψης αποφάσεων, λαμβάνουν δράση ως προς την θεμελίωση και διασφάλιση των κοινών στόχων και αποδέχονται τη συλλογική ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου τους (Harris & Lambert, 2003). Τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο Bolam και οι συνεργάτες του (2005) είναι η υιοθέτηση κοινών αξιών, η συλλογική διαμόρφωση οράματος, η από κοινού ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης για τη μάθηση, η επικέντρωση στη μάθηση, η επαγγελματική ανάπτυξη (ατομική ή ομαδική), η ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικής έρευνας δράσης καθώς και η ανάπτυξη του σεβασμού, της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η δημιουργία των κοινοτήτων μάθησης στηρίζεται στην αρχή της συμμετοχικότητας παράλληλα όμως, προάγει νεωτεριστικές μορφές σχέσεων δασκάλου-μαθητή, αφού πλέον οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν τους μοναδικούς φορείς γνώσεων, καθώς η γνώση στις κοινότητες μάθησης οικοδομείται μέσω της συμμετοχής και της διάδρασης (Pringle, 2002).

Ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία αποτελεσματικής κοινότητας μάθησης στο σχολικό χώρο αποτελεί η άσκηση ενός μοντέλου ηγεσίας και διοίκησης συμμετοχικού χαρακτήρα όπως η μετασχηματιστική-κατανεμημένη ηγεσία η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την επαγγελματική τους γνώση και να διασφαλίζουν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του κάθε σχολείου (Fullan, 2010). Επιπρόσθετα, ο Senge (1990) υποστηρίζει ότι οι μανθάνοντες οργανισμοί δεν εστιάζουν απλώς στην αναπαραγωγή γνώσης, αλλά στην παραγωγή της εφόσον έχουν αναπτύξει την ικανότητα της αλλαγής. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να έχουν διαμορφώσει τις δομές εκείνες που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Ο Θεοφιλίδης (2013) υποστηρίζει ότι η εισαγωγή της αλλαγής πρέπει να στηρίζεται σε ένα συνδυασμό στρατηγικής μεταξύ της εμπειρικής-λογικής και της κανονιστικής-αναμορφωτικής μεθόδου. Η εμπειρική-λογική μέθοδος στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι όταν γνωρίσουν το νέο και τη λογικότητα που το διακρίνει τότε θα πεισθούν για την αναγκαιότητα της αλλαγής και θα επιδιώξουν την εφαρμογή της. Η κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδος τονίζει τη σημαντικότητα του ρόλου των μελών και πως για να επέλθει αλλαγή πρέπει να υπάρξει μια διαδικασία η οποία θα διαφοροποιήσει το κλίμα και τους κανονισμούς που τα μέλη αποδέχονται. Η στρατηγική αυτή θεωρεί απαραίτητη τη συμμετοχή των μελών του συστήματος σε όλες

τις φάσεις της ανάπτυξης. Επομένως, στο πλαίσιο της ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η παραπάνω θεωρητική βάση της αλλαγής, έτσι ώστε να ενισχυθεί η μετάβαση στη νέα ιδέα. Παράλληλα, οι ηγέτες οφείλουν να δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν, διευκολύνουν και υποστηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει (Senge, 1990).

Στη σχολική μονάδα η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι δυνατόν να ξεκινήσει από μια ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου οι οποίοι επιθυμούν να προάγουν νέες, δημιουργικές και καινοτόμες γνώσεις. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η σημασία των κοινοτήτων μάθησης (DuFour & Eaker, 1998), ωστόσο οι αναφορές στα στάδια εγκαθίδρυσης μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν είναι πολλές.

Τα στάδια από τα οποία επέρχεται σύμφωνα με τους Harris & Jones (2010) η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης θα αναλυθούν εκτενώς στη συνέχεια. Αρχικά, πραγματοποιείται ο από κοινού καθορισμός του σκοπού της ομάδας ο οποίος πρέπει να είναι υψηλού επιπέδου, διατυπωμένος με σαφήνεια και εφικτός. Η αμφίδρομη επικοινωνία του εκπαιδευτικού προσωπικού με τον μετασχηματιστικό-κατανεμημένο ηγέτη προωθεί την απρόσκοπτη συμμετοχή των μελών προς την επίτευξη των αμοιβαία αποδεκτών στόχων (Θεοφιλίδης, 2012). Καθορίζεται λοιπόν, με σαφήνεια ο άξονας εστίασης, προγραμματίζονται και οργανώνονται οι συνεδρίες των μελών, συναποφασίζονται ερευνητικές δραστηριότητες και συνεργατικές έρευνες δράσεις για να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που επιδέχονται βελτιωτικών παρεμβάσεων και ορίζονται οι υποχρεώσεις των μελών. Κατά την παραπάνω διαδικασία χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως η συνεργατική έρευνα δράσης, η σύγχρονη συζήτηση της ομάδας, οι συναντήσεις, η παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων, η εστιασμένη συζήτηση (focus group), η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και άλλες μέθοδοι έρευνας που διευκολύνουν τη διαδικασία της διερεύνησης και αποτίμησης των αναγκών και της διαμόρφωσης του βελτιωτικού σχεδίου δράσης. Συγκεκριμένα, η κοινότητα εργάζεται για να ορίσει τις υποχρεώσεις, να διατυπώσει πιθανές υποθέσεις και να επιλέξει εκείνες τις στρατηγικές που θα οδηγήσουν τη σχολική μονάδα σε μία επιτυχημένη πορεία. Καθόλη τη διάρκεια αυτής της πορείας ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί άλλοτε ως συντονιστής λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις προθέσεις των μελών της ομάδας, και άλλοτε ως ηγέτης κατευθύνοντας τα μέλη προς την εξασφάλιση της συνέχειας της αλλαγής και της καινοτομίας σε βάθος χρόνου (Harris & Jones, 2010). Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει ως στόχο τη διευκόλυνση του πειραματισμού των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ενθάρρυνσή τους για εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991). Μέσω της συζήτησης η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα στα μέλη δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν θέματα και πτυχές που απασχολούν τη σχολική μονάδα, να διατυπωθούν απόψεις, να κατατεθούν εκθέσεις σχετικά με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί. Η αποτίμηση των δραστηριοτήτων της κοινότητας μάθησης παρέχει ανατροφοδότηση και ευκαιρίες να επαναπρογραμματιστούν οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν και οι δράσεις που θα ακολουθήσουν στο μέλλον για τη βελτίωση του σχολείου. Άλλωστε, όπως αναφέρουν

οι Toole & Louis (2002) όλη η διαδικασία είναι συνεχής, αναστοχαστική, στοχεύει στην επανεξέταση των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να αποκλείεται κάποιος εκπαιδευτικός, και πάνω από όλα είναι προσανατολισμένη προς τη μάθηση και αποτελεί στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο σχολικός οργανισμός μετασχηματίζεται συνεχώς και εξελίσσεται μαθαίνοντας από τις εμπειρίες των μελών του και αξιοποιώντας τις αλλαγές των συνθηκών. Στο πλαίσιο αυτού του οργανισμού ευνοείται η ανάπτυξη των ατόμων, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης. Η βελτίωση και η μάθηση αποτελούν βασικές επιδιώξεις της κοινότητας μάθησης και δεν προκύπτουν από τυχαίες δραστηριότητες (Μπινιάρη, 2012), αλλά αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί γίνονται μανθάνοντες και κατ' επέκταση το ίδιο το σχολείο γίνεται ένας μανθάνον οργανισμός. Θεμελιώδης προϋπόθεση για τον σκοπό αυτό θεωρείται η μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Τα δεδομένα που προκύπτουν αξιοποιούνται από τον οργανισμού και διαχέονται οι πληροφορίες σε όλες τις κατευθύνσεις του σχολείου (Μπινιάρη, 2012). Μέσω της δικτύωσης των σχολείων και της δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης επιτυγχάνεται η διάχυση καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Δίνεται επίσης η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν από απόσταση ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδη (2005) η κωδικοποίηση και η διάχυση αυτής της γνώσης παρέχει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική έρευνα να χρησιμοποιήσει γνώση που πηγάζει από τη σχολική πραγματικότητα και ταυτόχρονα βοηθάει την εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώσει μία σαφή εικόνα της σχολικής ζωής ώστε να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για αναδιαμόρφωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στις σχολικές μονάδες στις οποίες ο διευθυντής αναπτύσσει συνεργατικές μορφές δράσεις, προωθεί ομαδικούς στόχους, δίνει το παράδειγμα και προσφέρει νοητική παρώθηση στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει κατ' αυτό τον τρόπο στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Η μετασχηματιστική-κατανεμημένη ηγεσία λειτουργεί ως μοχλός αλλαγής και μετασχηματίζει τη σχολική μονάδα σε οργανισμό που μαθαίνει. Είναι επομένως, αναγκαίο ο ηγέτης να είναι επιμορφωμένος στις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης και να διαπνέεται ως άνθρωπος από ανώτερες αξίες (Θεοφιλίδης, 2012).

Η βιβλιογραφική αναδίφηση κατέδειξε ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στοχεύουν στο να δημιουργήσουν ένα διαρκές μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο πειραματισμός και η εισαγωγή καινοτομιών αποτελούν καθημερινές εργασίες της σχολικής κοινότητας και συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της δημιουργικότητας (Wenger, 1998). Στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις όχι μόνο από την προσωπική τους εμπειρία

στην τάξη. Μέσω της διάδρασης και της συνεργατικότητας προβληματίζονται σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος και ανταλλάσουν δημιουργικές ιδέες και πρακτικές μεταφέροντάς τες από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Eraut, 1994).

Για όλους αυτούς τους λόγους, οι κοινότητες μάθησης αποτελούν το όχημα όχι μόνο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως για την ολόπλευρη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves, 1994˙ Θεοφιλίδης, 2012).

Βιβλιογραφία

Anderson, K. (2005). *A correctional analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization*. Doctoral dissertation: University of Phoenix.

Athanasoula – Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora*. Athina: ELLIN.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*, 19-31.

Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist, 52*(2), 130-138.

Biniari, L. (2012). *Anaptyxi ergaleion aftoaxiologisis scholikis monadas me stocho tin igesia gia ti mathisi. Portraito kai profil.* Patra: Panepistimio Patron.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637.* London: DfES and University of Bristol.

Bourantas, D. (2002). *Manatzment: Theoritiko ypovathro, sygchrones praktikes*. Athina: Benos.

Bourantas, D. (2005). *Igesia*. Athina: Kritiki.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership. Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for school Leadership.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership, 37*(1), 15-27.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy & impact. *School Leadership & Management, 23*(2), 173–186.

Fullan, M. (2010). *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy. Thousand Oaks*. California: Corwin.

Georganta, K. & Xenikou, A. (2007). Metaschimatistiki kai synallaktiki igesia: I ypothesi tis epafxisis anaforika me tin organotiki koultoura kai tin taftisi me ton organismo. *Psychologia, 14*(4), 410-423.

Hargreaves, D. (1994). *Changing Teachers: Changing times-teacher's work & culture in the past modern age.* London: Cassell.

Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal, 27*(4), 487-503.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership, 32*(1), 11-24.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership, 1*(1), 73-87.

Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172-188.

Harris, A. & Jones M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*, 172-181.

Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement.* Berkshire, England: Open University Press.

Hellriegel, D., Jackson, S. & Slocum, J. (2005). *Management: A Competency-Based Approach (10th ed.)*. United States: Thomson.

Howell, J. & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support. *Journal of Applied Psychology, 78*(6), 891-893.

Jackson, D. (2000). *The school improvement journey: Perspectives on leadership.* School Leadership & Management: Routledge.

Kantas, A. (1993). *Organotiki - Viomichaniki Psychologia (Tom. 1).* Athina: Ellinika Grammata.

Leithwood, K. & Luis, K. (1998). *Organizational learning in schools.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness & School Improvement, 10*(4), 451-479.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership.* London: DfES.

Levacic, E. (1993). Local management of schools as an organizational form: Theory and application. *Journal of Educational Policy, 8*(2), 123-141.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management, 25*(4), 349-366.

Margetousaki, A. & Michailidis, P. (2005). Oi Koinotites Praktikis os Choros Mathisis kai Anaptyxis. Sto A. Tzimogiannis (Epim.) *3o Panellinio Synedrio «Didaktiki tis Pliroforikis»*, Panepistimio Peloponnisou, Korinthos. Kriti: ΡΤΔΕ, Panepistimio Kritis.

Papadakis, S., & Fragkoulis, I. (2005). Dierevnisi epimorfotikon anagkon kai staseon ekpaideftikon gia tin parochi ex apostaseos epimorfosis se perivallon ilektronikis mathisis (e-learning). Sto: Bagakis, G. (Epim.), *Praktika 6ou Synedriou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon tou Panepistimiou Patron me diethni symmetochi. Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou* (ss. 276-285). Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The Learning Company. A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.

Pringle, R. (2002). Developing a community of learners: Potentials and possibilities in web mediated discourse. *Contemporary Issues in Technology and Teacher*

Education, 2(2). Retrieved 07 October, 2014 from: http://www.citejournal.org/vol2/ iss2/currentpractice/article2.cfm.

Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis: Theoria kai Praxi (2i ekd.).* Athina: Aftoekdosi.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Farmer.

Shoemaker, J. & Fraser, H. (1981). What Principals Can Do: Some Implications from Studies on Effective Schooling. *Phi Delta Kappan*, 178-182.

Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In: Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stivaktakis, E. (2006). *O diefthyntis tou scholeiou os foreas kai antikeimeno axiologisis. Sygkritiki meleti ton apopseon diefthynton scholeion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis*. Didaktoriki diatrivi. Panepistimio Aigaiou, Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou. Rodos.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Ekdoseis: Grigori.

Theofilidis, Ch. (2013). *Aftoaxiologisi Scholeiou. Ta scholeia gnorizoun to scholeio tous*. Athina: Grigori.

Thomson, G. (1999). Cultural capital and accounting. *Accounting Auditing & Accountability Journal, 12*(4), 394-412.

Toole, J. & Louis, K. (2002). The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 245-281). Dordrecht: Kluwer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yfanti, A. & Kyriakopoulou, S. (2011). Scholiki apotelesmatikotita kai scholiki endynamosi. Sto: Vergidis, D. & Yfanti, A. (Epim.). *Themata Ekpaideftikis*

Politikis. Theoritikes afetiries kai ekpaideftika programmata gia ti veltiosi tou scholeiou (ss. 25-39). Athina: Ypsilon/Vivlia.