

# Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020. Εικόνες από ελληνικά σχολεία:  
26ο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

17ο Τεύχος, Μάρτιος 2020

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

*Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:*

### **2020 - Έτος αφιερωμένο στα Ελληνικά σχολεία!**

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

Αρχίσαμε με το 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης. Συνεχίζουμε με το 26<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών (που βρίσκεται στο Κολωνάκι) Στο εσωτερικό του τεύχους, φιλοξενούμε άρθρο, με την ιστορία του.

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

*Το επόμενο τεύχος του περιοδικού του Ν.Π. αναμένεται να αναρτηθεί στο web, στο τέλος Μαΐου ή Ιουνίου 2020, με την ιστορία του Βενετόκλειου. Περιμένουμε και το δικό σας κείμενο με την ιστορία και την παράδοση του Σχολείου σας!*

Διαβάστε ακόμα στο τεύχος, τη συνέντευξη του πανεπιστημιακού δασκάλου Simon Goldhill με την Ευαγγελία Μουλά. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

**Ο εκδότης**

<http://neospaidagogos.online>

**ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:**

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

**ΣΤΟΧΟΙ:**

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

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:**

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

**ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:**

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

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

**ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:**

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

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

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ**

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

**ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

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

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:**

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

**Επικοινωνία**

e-Mail: [periodiko@neospaidagogos.online](mailto:periodiko@neospaidagogos.online)

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

*Εξώφυλλο:*

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

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

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

**Αναστασόπουλος Γεώργιος**, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

**Αρβανιτογεώργος Ανδρέας**, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

**Βεντικός Νικόλαος**, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

**Γκούσκος Δημήτρης**, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

**Δάρρα Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

**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

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

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

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

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

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

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

**Μαρκάτος Νικόλαος**, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

**Μωραΐτης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

**Νικολάου Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

**Παπαβλασόπουλος Σώζων**, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

**Πολάτογλου Χαρίτων**, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

**Σαρρής Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

**Φλώρος Ανδρέας**, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

**Φούκας Βασίλειος**, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

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

από 1-3-2020 ως και 30-4-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 18ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 18ου τεύχους:

- Ως 30-4-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-5-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-5-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-5-2020, ανάρτηση του 18ου 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* - Πίνακας Περιεχομένων 17<sup>ο</sup> Τεύχος Μάρτιος 2020**

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ.	16	2020. Εικόνες από Ελληνικά σχολεία: 26ο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών
Σελ.	27	Συνέντευξη του Simon D. Goldhill, με την Ευαγγελία Μουλά
Σελ.	43	Συνέντευξη για την εκπαίδευση στα Σκόπια, από την εκπαιδευτικό Ταμάρα Κιούπεβα. Με τον Νίκο Αμανατίδη
Σελ.	47	01.Θ.Ε. Η διεργασία της επικοινωνιακής εγγύτητας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολείων
Σελ.	55	01.Θ.Ε. Θεωρίες μάθησης με εστίαση στη συγκριτική παρουσίαση των προσεγγίσεων του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομισμού
Σελ.	66	01.Θ.Ε. Προς μια διαμορφωτική αξιολόγηση μαθητών: Ρεαλιστική επιδίωξη ή ουτοπία;
Σελ.	75	01.Θ.Ε. Σχολική Άρνηση - Διεπιστημονικότητα και δικτύωση για την πρόληψη και αντιμετώπιση
Σελ.	83	02.Θ.Ε. Από τη Μυθολογία στην Τοπική Ιστορία. Η περίπτωση της Θράκης στο Βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού.
Σελ.	89	02.Θ.Ε. Η νομική γλώσσα στη Σαμία του Μενάνδρου- Μια πρόταση για ερευνητική εργασία Λυκείου, Ταξίδι στην κοινωνική και νομική μας εξέλιξη.
Σελ.	97	02.Θ.Ε. Κριτική σύνθεση εμπειρικών ερευνών στη «Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού» του πεδίου «Διδακτική Μεθοδολογία»
Σελ.	106	03.Θ.Ε. Έντυπη ή ψηφιακή ανάγνωση; Απόπειρα πειραματικής προσέγγισης
Σελ.	114	03.Θ.Ε. Η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης στα Μαθηματικά από διαφορετικούς γνωστικούς τύπους
Σελ.	123	03.Θ.Ε. Το κινητό μας στην υπηρεσία των ανθρώπινων δικαιωμάτων
Σελ.	132	08.Θ.Ε. Διερεύνηση του ρόλου των γονέων ως προς την συναισθηματική και μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σελ. 144	08.Θ.Ε. Η συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Αναγκαιότητα αλλά και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
Σελ. 162	08.Θ.Ε. Παράγοντες ποιότητας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Προκαταρκτική έρευνα σε επιμορφούμενους των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής.
Σελ. 170	08.Θ.Ε. Συμβουλευτική παρέμβαση και διαχείριση μαθητή Α' Δημοτικού με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη
Σελ. 181	09.Θ.Ε. Two Universal Themes in Contemporary Fiction - Prejudice and Survival
Σελ. 191	09.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο νηπιαγωγείο.
Σελ. 201	09.Θ.Ε. Λαϊκή λογοτεχνία: Όψεις της στη σύγχρονη εκπαίδευση
Σελ. 209	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην εκπαίδευση - Ο ρόλος της εκπαιδευτικής καινοτομίας σήμερα
Σελ. 217	10.Θ.Ε. Προτάσεις Διευθυντών Λυκείων για την καλύτερη εφαρμογή της καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών
Σελ. 227	10.Θ.Ε. Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές δημιουργικότητας
Σελ. 235	12.Θ.Ε. Διγλωσσία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ
Σελ. 244	12.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών
Σελ. 250	12.Θ.Ε. Η αξιοποίηση του παραμυθιού κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης
Σελ. 259	12.Θ.Ε. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών
Σελ. 271	12.Θ.Ε. Οι βασικές πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Σελ. 280	12.Θ.Ε. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και Τάξεων Υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης

Σελ. 290	12.Θ.Ε. Προβληματισμοί και ανάπτυξη καλών πρακτικών στις πολιτικές για την εκπαίδευση μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα
Σελ. 298	13.Θ.Ε. Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016.
Σελ. 306	14.Θ.Ε. Διερεύνηση διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα
Σελ. 319	14.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές τεχνικές μείωσης του άγχους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
Σελ. 326	14.Θ.Ε. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Μια ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του θεσμού από τη σύσταση του ελληνικού κράτους έως την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση
Σελ. 337	14.Θ.Ε. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών
Σελ. 346	14.Θ.Ε. Ιδιαίτερες διδακτικές στοχεύσεις σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σελ. 355	14.Θ.Ε. Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Π.Ε. και Δ.Ε. ως Ομάδα Εργασίας Ενηλίκων. Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας
Σελ. 361	14.Θ.Ε. Σχεδιασμός Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής: Η Εκπαιδευτική Κοινότητα «STEAM-Robots»
Σελ. 370	15.Θ.Ε. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Μια κριτική προσέγγιση των κανόνων αξιολόγησης
Σελ. 379	15.Θ.Ε. Δημιουργικότητα και θεσμικό πλαίσιο: Ο δημιουργικός μαθητής/η δημιουργική μαθήτρια.
Σελ. 387	15.Θ.Ε. Επιτυχημένη διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής
Σελ. 396	15.Θ.Ε. Η εργασιακή παρενόχληση (mobbing) στην Δευτεροβάθμια
Σελ. 405	15.Θ.Ε. Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση
Σελ. 414	15.Θ.Ε. Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για ένα αποτελεσματικό σχολείο
Σελ. 421	15.Θ.Ε. Η συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους

Σελ. 429	15.Θ.Ε. Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων
Σελ. 441	15.Θ.Ε. Μοντέλα σχολικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 451	15.Θ.Ε. Ο μετασχηματισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης
Σελ. 459	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη της σχολικής μονάδας στην πρόληψη των συγκρούσεων
Σελ. 467	15.Θ.Ε. Προβληματισμοί για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας
Σελ. 474	15.Θ.Ε. Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας στην άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης
Σελ. 482	15.Θ.Ε. Το μοντέλο χρηματοδότησης της Δ.Ε. στην Ελλάδα-λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότητα σχ.μονάδων
Σελ. 490	15.Θ.Ε. Το Σχολείο ως οργανισμός ποιότητας
Σελ. 498	16.Θ.Ε. Qualitative Methods. A brief comparative presentation of the great philosophy thinkers Socrates, Plato and Aristotle concerning Education and Case Studies. Do their works bear any relation to contemporary educational context?
Σελ. 506	16.Θ.Ε. Η αυτοαξιολόγηση στο δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα του "Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ)".
Σελ. 522	16.Θ.Ε. Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1929-1973
Σελ. 536	16.Θ.Ε. Κοινωνιομετρική έρευνα δημοτικότητας νηπίων στην τάξη
Σελ. 549	16.Θ.Ε. Το Ιωνικό Πανεπιστήμιο Σμύρνης
Σελ. 558	17.Θ.Ε. Το παιδικό σχέδιο ως μέσο διερεύνησης έμφυλων στερεότυπων όσον αφορά τα συναισθήματα.
Σελ. 565	17.Θ.Ε. Η αγιότητα και η θέωση ως εικονισμός της Βασιλείας του Θεού
Σελ. 571	17.Θ.Ε. Η Εκκλησία ως κοινωνία Εσχάτων
Σελ. 582	17.Θ.Ε. Η σημασία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Σελ. 589	02.Θ.Ε. Διδασκαλία τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία εφικτή εκπαιδευτική προσέγγιση
Σελ. 599	02.Θ.Ε. Η επίδραση τον αυτοσχεδιασμού στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης
Σελ. 606	02.Θ.Ε. «Με τον τρόπο του ΓΣ» ταξιδεύω ιστορικά και εκφράζομαι δημιουργικά... Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας
Σελ. 615	03.Θ.Ε. Διδακτική χρήση Ανοιχτών Ψηφιακών Αποθετηρίων στα φιλολογικά μαθήματα
Σελ. 621	03.Θ.Ε. Διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με την αξιοποίηση διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων: Το Ιστολόγιο ως πηγή άντλησης διδακτικού-μαθησιακού υλικού
Σελ. 630	03.Θ.Ε. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ψηφιακό περιβάλλον
Σελ. 639	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Γυμνασίου: "Εγώ"...ο καθρέπτης του "Άλλου"
Σελ. 646	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. για την Α΄ Λυκείου - Αναπαραγωγικό σύστημα ανθρώπου
Σελ. 654	06.Θ.Ε. Επιστημολογία STEM και πως προάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου
Σελ. 661	06.Θ.Ε. Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι σε σχέση με την πόλη-κράτος και η εποχή τους: Διαθεματική διδακτική πρόταση
Σελ. 670	06.Θ.Ε. Σενάριο αξιοποίησης εικονιστικών πηγών στην Ιστορία: Μελετώντας την εθνική κρίση μέσα από τις γελοιογραφίες του 19ου αι.
Σελ. 678	10.Θ.Ε. Project Based Learning: Η περίπτωση του escape class-room
Σελ. 685	10.Θ.Ε. Καινοτόμο Πολιτιστικό Πρόγραμμα: Το Θέατρο στο ραδιόφωνο
Σελ. 693	10.Θ.Ε. Το παιχνίδι ρόλων ως μέσο για την εμπλοκή μαθητών σε ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα τη Γενετική Διάγνωση

**90 χρόνια ιστορίας**  
**Το κτήριο του 2<sup>ου</sup> Λυκείου Θηλέων και του 26<sup>ου</sup> ΓΕ.Λ. Αθηνών.**

*Λάζος Παναγιώτης (Τάκης)*

*Υπεύθυνος ΕΚΦΕ Ηλιούπολης, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, taklazos@gmail.com*

### Περίληψη

Ανάμεσα στα ιστορικά κτήρια της Αθήνας που στεγάζουν σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκαταλέγεται, σίγουρα, εκείνο των 26<sup>ου</sup> ΓΕΛ και 26<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών στο Κολωνάκι. Το κτήριο, κτισμένο το 1929, φιλοξένησε αρχικά το ιδιωτικό σχολείο Αριστοτέλης και στη συνέχεια για 4 δεκαετίες το 2<sup>ο</sup> καθώς και το 11<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και Λύκειο Θηλέων. Από το 1979 τη θέση τους πήραν το 26<sup>ο</sup> και 35<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και Λύκειο, τα οποία συγχωνεύθηκαν το 1997 στο 26<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και Λύκειο. Η εργασία παρακολουθεί την πορεία του κτηρίου και της σχολικής ζωής, κυρίως μέσα από φωτογραφίες εποχής και αρχιτεκτονικά σχέδια του κτηρίου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** 26<sup>ο</sup> ΓΕΛ Αθηνών, 2<sup>ο</sup> Λύκειο Θηλέων, Νίκος Μητσάκης, Ιωάννης Αντωνιάδης.

Το κτήριο, το οποίο στεγάζει σήμερα το 26<sup>ο</sup> Λύκειο, το 26<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και τα Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), οικοδομήθηκε το 1929 για να στεγάσει το ιδιωτικό πρακτικό Λύκειο «Αριστοτέλης» (Φιλιππίδης, 1998) (εικόνα 1). Είναι λογικό να υποτεθεί πως το συγκεκριμένο όνομα επιλέχθηκε με βάση τις αναφορές για τη θέση του Λυκείου του Αριστοτέλη στους πρόποδες του Λυκαβητού και προς την πλευρά του Υμηττού. Πράγματι, το 1996 αποκαλύφθηκε η παλαιίστρα του Λυκείου (Μπάνου & Σακκά) και η θέση της αρχαίας σχολής ταυτίστηκε με χώρο δίπλα στο Βυζαντινό Μουσείο σε πολύ μικρή απόσταση από το κτήριο του 26<sup>ου</sup> ΓΕΛ.



*Εικόνα 1: Λύκειο Αριστοτέλης (1929). Διακρίνεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο δεξιά.*

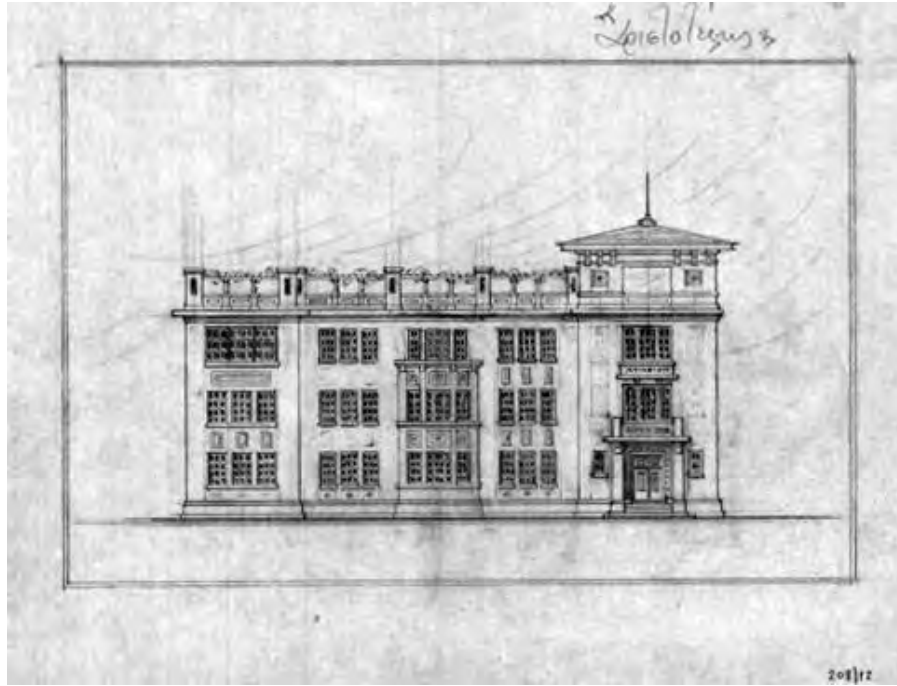


Τα αρχικά σχέδια του κτηρίου ήταν του αρχιτέκτονα Ιωάννη Αντωνιάδη (1890-1977), ο οποίος σχεδίασε ανάμεσα σε άλλα κτήρια, το νοσοκομείο «Ευαγγελισμός», το Σανατόριο στην Πάρνηθα και το κτήριο του Βρετανικού Συμβουλίου. Η κεντρική είσοδος του σχολείου προβλεπόταν να είναι στην οδό Σπευσίππου (σημερινή οδός Σουηδίας) αλλά τελικά τοποθετήθηκε στην οδό Αριστομένους (σημερινή οδός Μαρασλή) (εικόνα 2). Επίσης στα αρχικά σχέδια υπάρχουν αρκετά εξωτερικά διακοσμητικά στοιχεία (εικόνα 3) καθώς και αίθουσες για εργαστήρια χημείας, βιολογίας και φυσικής καθώς και σκοτεινών θαλάμων για εμφάνιση και εκτύπωση φωτογραφιών.

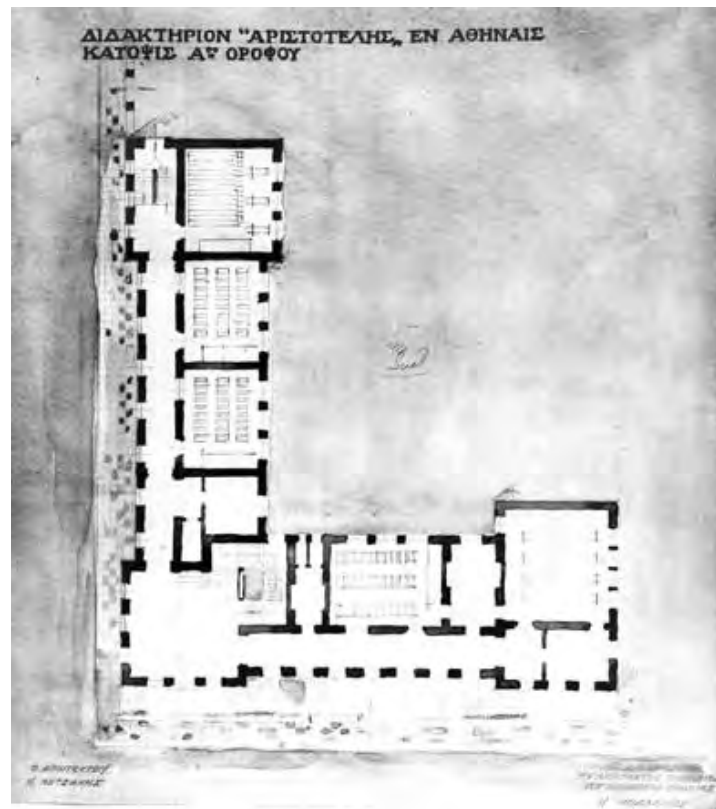


*Εικόνα 2: Τα αρχικά σχέδια του Ι. Αντωνιάδη. Κάτοψη του ισόγειου. Διακρίνεται η είσοδος επί της οδού Σουηδίας και οι ημικυκλικές προεξοχές. Αμφότερα άλλαξαν στα τελικά σχέδια.*

Η τελική μορφή των σχεδίων έγινε από τον αρχιτέκτονα Νικόλαο Μητσάκη (1899-1941). Στα σχέδια συνδυάστηκαν πρωτοποριακά κλασσικά στοιχεία με καθαρούς όγκους όπως όριζε η μοντέρνα αρχιτεκτονική της εποχής, της οποίας ο Μητσάκης υπήρξε σημαντικός εκπρόσωπος (εικόνα 4). Όλα τα σχέδια του κτηρίου βρίσκονται στην Κεντρική Υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους. Ο Μητσάκης είχε διοριστεί από το 1926 στην Υπηρεσία Τεχνικών Έργων του Υπουργείου Παιδείας. Στη συγκεκριμένη θέση απέκτησε ιδιαίτερη εμπειρία στον σχεδιασμό σχολικών κτηρίων, με αποτέλεσμα να λάβει τη θέση προϊστάμενου στο Γραφείο Μελετών των Νέων Σχολικών Κτηρίων το 1930 και ως τα τέλη της δεκαετίας (Γιακουμάτος, 2008).



Εικόνα 3: Τα αρχικά σχέδια του Ι. Αντωνιάδη. Όψη επί της οδού Σουηδίας.

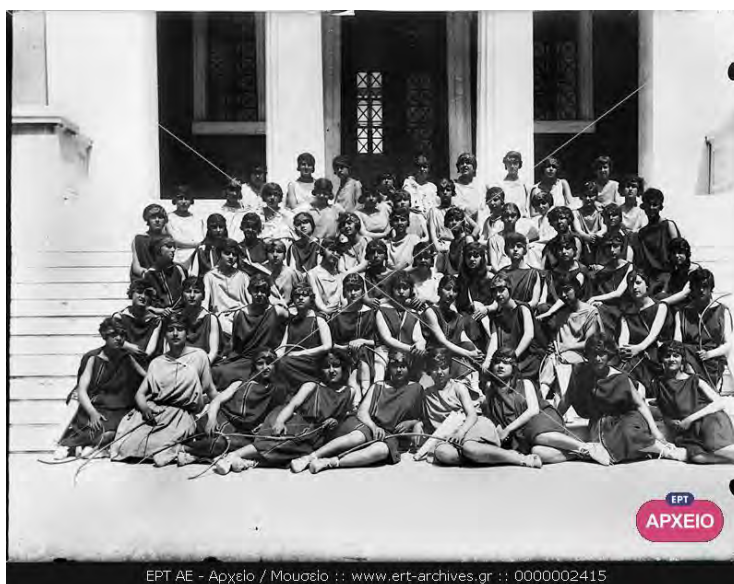


Εικόνα 4: Τα σχέδια του Ν. Μητσάκη. Κάτοψη του ίδιου ορόφου που αποτυπώνεται στα σχέδια της εικόνας 2, αν και αναφέρεται ως Α' όροφος.

Το κτήριο έχει κάτοψη σχήματος Γ, με τις πλευρές εφαιπτόμενες στις οδούς Σουηδίας και Μαρασλή, όπου και η είσοδος. Έχει συνολικά τέσσερεις ορόφους, αλλά από το επίπεδο της οδού Σουηδίας είναι ορατοί μόνο οι τρεις ανώτεροι όροφοι. Η είσοδος οδηγεί κατευθείαν στον πρώτο όροφο. Το ισόγειο έχει προαύλιο στην πίσω πλευρά, το

οποίο επικοινωνεί με το χώρο της Μαρασλείου Ακαδημίας. Λόγω θέσης και αρχιτεκτονικής έχει ιδιαίτερα φωτεινούς χώρους.

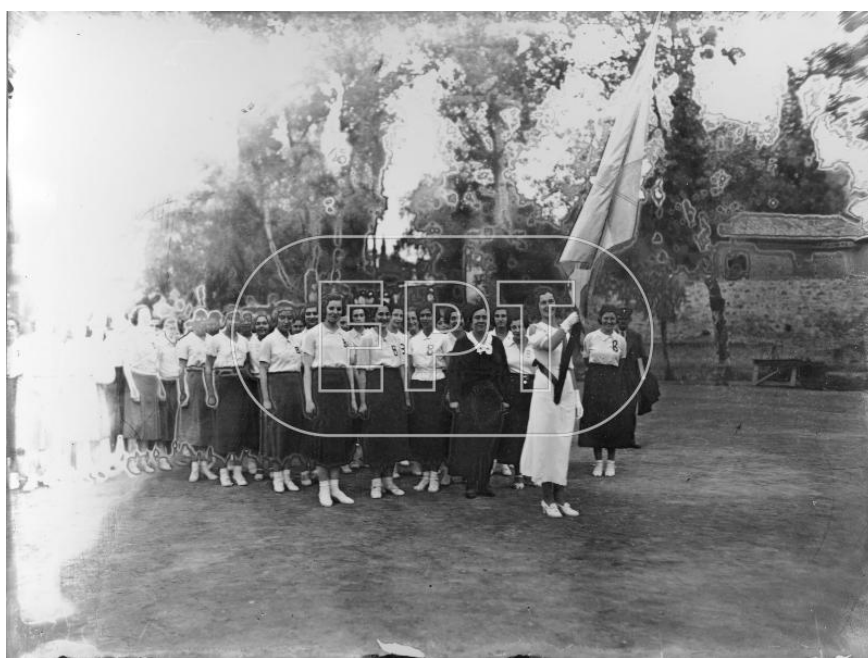
Το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θηλέων ιδρύθηκε το 1919 με το Φ.Ε.Κ. 148Α-30/06/1919 και λειτούργησε από το σχολικό έτος 1919-1920. Η ίδρυση του σχολείου, όπως και εκείνη του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου το 1917 (Φ.Ε.Κ. 189Α-05/09/1917), εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ελευθέριου Βενιζέλου. Με το Φ.Ε.Κ. 18Α-07/02/1922 η πρώτη τάξη του σχολείου διαιρέθηκε σε δύο τμήματα, ενδεικτικό του αυξημένου αριθμού εγγραφών μαθητριών. Δεν είναι γνωστό πού στεγαζόταν το σχολείο πριν την μεταφορά του στο κτήριο της οδού Μαρασλή, ούτε πότε έγινε η μεταφορά αυτή, αλλά φαίνεται πως έγινε πολύ σύντομα μετά την οικοδόμηση του κτηρίου. Μία πολύτιμη σχετική πηγή εικόνων από τη σχολική ζωή στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θηλέων είναι το αρχείο του φωτορεπόρτερ Πέτρου Πουλίδη, το οποίο έχει δωρηθεί στην ΕΡΤ και αποτελεί, πλέον, τμήμα του αρχείου της. Ο Πουλίδης θεωρείται ο πατέρας του φωτορεπορτάζ στην Ελλάδα και το έργο του έχει ιδιαίτερη ιστορική και φωτογραφική αξία. Η κατοικία του φωτογράφου βρισκόταν στη συμβολή των οδών Αριστίππου και Μαρασλή. Στη γειτνίαση της οικίας του με το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο, φαίνεται να οφείλεται άλλωστε και η ανάθεση σε εκείνον της φωτογραφικής κάλυψης σχολικών δράσεων, όπως εθνικών εορτών, θεατρικών παραστάσεων κ.ά. Οι φωτογραφίες συνοδεύονται από σχόλια του Πουλίδη, τα οποία παρατίθενται στις λεζάντες των εικόνων 5-10, ενώ μέσα σε παρενθέσεις προστίθενται ορισμένα σχόλια από τον συγγραφέα της εργασίας.



*Εικόνα 5: Αθήνα. Μαρασλείος Παιδαγωγική Ακαδημία. Μαθήτριες της δεύτερης τάξης του Γυμνασίου Θηλέων με αρχαιοελληνικές ενδυμασίες σε αναμνηστική φωτογραφία στο πλαίσιο σχολικής παράστασης. 1920. (Σημειώνεται πως το Δεύτερο Γυμνάσιο Θηλέων δεν μπορεί να στεγαζόταν στο κτήριο πριν το 1930, ωστόσο δεν αποκλείεται η χρονολογία να είναι σωστή και το σχολείο να στεγαζόταν κάπου στην ευρύτερη περιοχή.)*



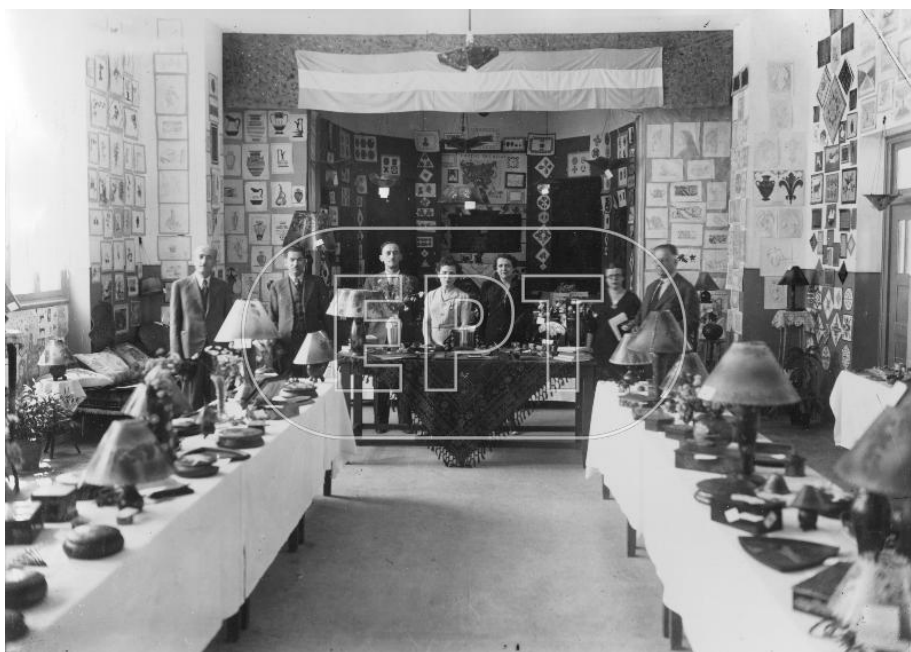
*Εικόνα 6: Αθήνα. Δεύτερο Γυμνάσιο Θηλέων. Οι μαθήτριες του σχολείου σε αναμνηστική φωτογραφία. Ανάμεσά τους διακρίνεται και η καθηγήτριά τους. 1937. (Η φωτογραφία είναι, μάλλον, από το προαύλιο του σχολείου στην οδό Σουηδίας. Απουσιάζει, φυσικά, το νέο κτήριο που στεγάζει το 26<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών και οικοδομήθηκε γύρω στο 1980.)*



*Εικόνα 7: Αθήνα. Μαθήτριες του Δεύτερου Γυμνασίου Θηλέων φωτογραφίζονται σε εξωτερικό χώρο πριν την έναρξη παρέλασης. Μπροστά τους στέκεται η σημαιοφόρος και η καθηγήτριά τους. 1930 -1940.*



*Εικόνα 8: Αθήνα. Μαθήτριες του Δεύτερου Γυμνάσιου Θηλέων φωτογραφίζονται με τους καθηγητές τους μετά το τέλος του αγιασμού. Ανάμεσά τους ιερέας. 1920-1930. (Οι συγκεντρωμένοι βρίσκονται στο χώρο της εισόδου ή στον πρώτο όροφο. Σημειώνεται πως το Δεύτερο Γυμνάσιο Θηλέων δεν μπορεί να στεγαζόταν στο κτήριο πριν το 1930.)*



*Εικόνα 9: Αθήνα. Δεύτερο Γυμνάσιο Θηλέων. Έκθεση χειροτεχνίας των μαθητριών σε αίθουσα του σχολείου. Διακρίνονται καθηγητές και καθηγήτριες. 1933-1937. (Ο χώρος δεν είναι αίθουσα αλλά διάδρομος στο ισόγειο προς την οδό Σουηδίας.)*



*Εικόνα 10: Αθήνα. Γενική άποψη της οδού Μαρασλή στο ύψος της οδού Σπενσίππου πριν την κατασκευή των βαθμίδων. 1920-1929. (Δεξιά διακρίνεται μικρό τμήμα του κτηρίου του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θηλέων, άρα η φωτογραφία είναι από το 1929. Κανένα από τα υπόλοιπα εικονιζόμενα κτήρια δεν διασώζεται. Το αρνητικό της εικόνας είναι γυάλινο και έχει ραγίσει.)*



*Εικόνα 11: Παρέλαση των φοιτητών της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας την 25<sup>η</sup> Μαρτίου 1935. Σε πρώτο πλάνο είναι το κτήριο της Ακαδημίας και στο βάθος φαίνεται το κτήριο του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θηλέων.*

Το κτήριο αλλά και ο ευρύτερος χώρος του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θηλέων εμφανίζονται σε ορισμένες φωτογραφίες από το δεύτερο μισό της δεκαετίας 1930-1940 στο βιβλίο του Γ. Παλαιολόγου, διευθυντή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, όπως εκείνη της εικόνας 11.

Ένα ενδιαφέρον γεγονός που σχετίζεται έμμεσα με το σχολείο, είναι η μετονομασία τμήματος της οδού Σπευσίππου σε οδό Σουηδίας τον Οκτώβριο του 1945 (Σκιαδάς). Η τελετή έγινε ακριβώς έξω από την είσοδο του σχολείου, και σε φωτογραφία αγνώστου φωτογράφου απεικονίζεται σε πρώτο πλάνο ο τότε Δήμαρχος Αθηναίων Αριστείδης Σκληρός. Η μετονομασία της οδού έγινε για να τιμηθεί η προσφορά της Σουηδίας στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της Γερμανικής Κατοχής, καθώς μέσω σουηδικών πλοίων γινόταν η τροφοδοσία της χώρας σε τρόφιμα και είδη ένδυσης.

Το σχολικό έτος 1951-1952 με απόφαση του τότε Υπουργού Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας Γ. Παπανδρέου ιδρύονται γυμνάσια και φιλολογικά και φυσικομαθηματικά λύκεια. Ανάμεσά τους αναφέρεται το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θηλέων Αθηνών, όπως και άλλα σχολεία που έχουν ιδρυθεί δεκαετίες νωρίτερα. Προφανώς, πρόκειται για έναν συνολικό κατάλογο σχολείων, κάποια από τα οποία ήδη υπάρχουν.

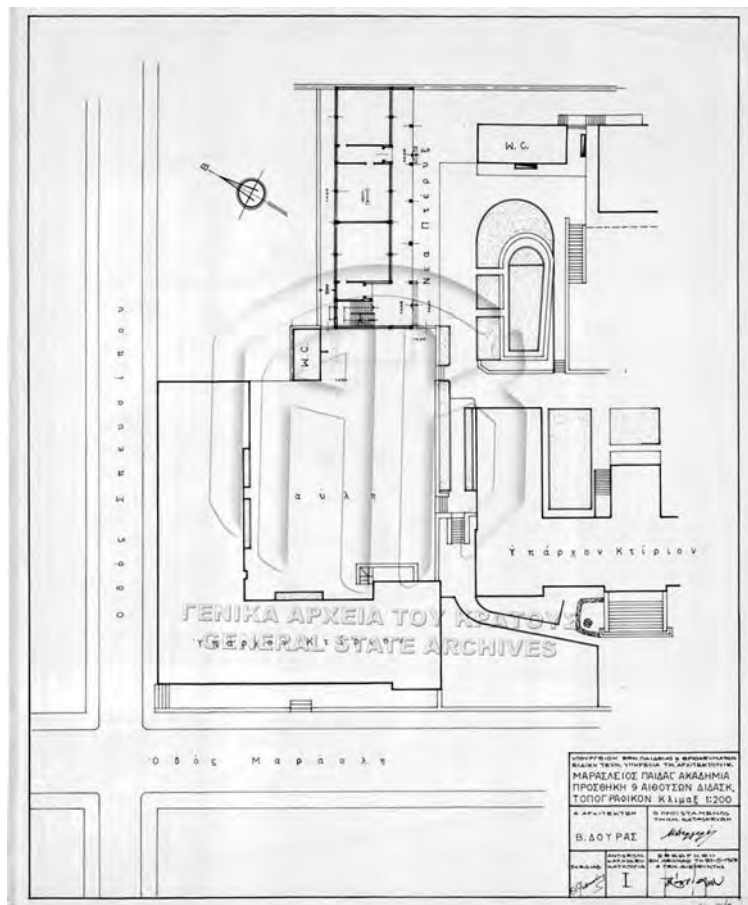
Ο τελευταίος όροφος του κτηρίου εκτεινόταν αρχικά μόνο κατά μήκος της οδού Σουηδίας (εικόνα 1) αλλά το σχολικό έτος 1958-1959 οικοδομήθηκε πτέρυγα κατά μήκος της οδού Μαρασλή (εικόνα 12). Την προσθήκη μνημονεύει εντοιχισμένη πλάκα στην αρχή της πτέρυγας: «Η ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΤΗΣ ΠΤΕΡΥΓΟΣ ΕΓΕΝΕΤΟ ΕΠΙ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΓΕΩΡ.ΒΟΓΙΑΤΖΗ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΑΡΧΟΥ ΜΙΑΤ.ΤΣΕΛΙΟΥ ΣΧ.ΕΤ. 1958-1959». Είναι τότε που το κτήριο απέκτησε τη σημερινή του μορφή.

Από το 1964 και ως το 1967 λειτούργησε και το 2<sup>ο</sup> Λύκειο Θηλέων (1964-1967). Τα δύο σχολεία ενώθηκαν στο 2<sup>ο</sup> Εξατάξιο Γυμνάσιο Θηλέων (1967-1976) και χώρισαν ξανά στα επόμενα δύο σχολικά έτη, 1977-1979. Ταυτόχρονα στο κτήριο στεγάστηκε το 11<sup>ο</sup> Λύκειο Θηλέων από το 1964 ως το 1979 και το 11<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θηλέων από το 1962 ως το 1976. Τα γυμνάσια και λύκεια στεγάζονταν πάντα στον 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> όροφο, ενώ ο πρώτος όροφος και το ισόγειο στεγάζουν αδιάλειπτα τμήματα από το δημοτικό σχολείο.

Το 1965 προστέθηκε μία νέα πτέρυγα με εννέα αίθουσες στην Μαρασλείου Παιδαγωγική Ακαδημία, στον χώρο που μέχρι τότε φιλοξενούσε τον λαχανόκηπο της Ακαδημίας. Η πτέρυγα στεγάζει σήμερα το 3/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και κάποια τμήματα από το αντίστοιχο 12/θέσιο δημοτικό. Στο σχετικό τοπογραφικό σχέδιο διακρίνονται, επίσης, το κτήριο του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θηλέων και τα προαύλιά του (εικόνα 13).



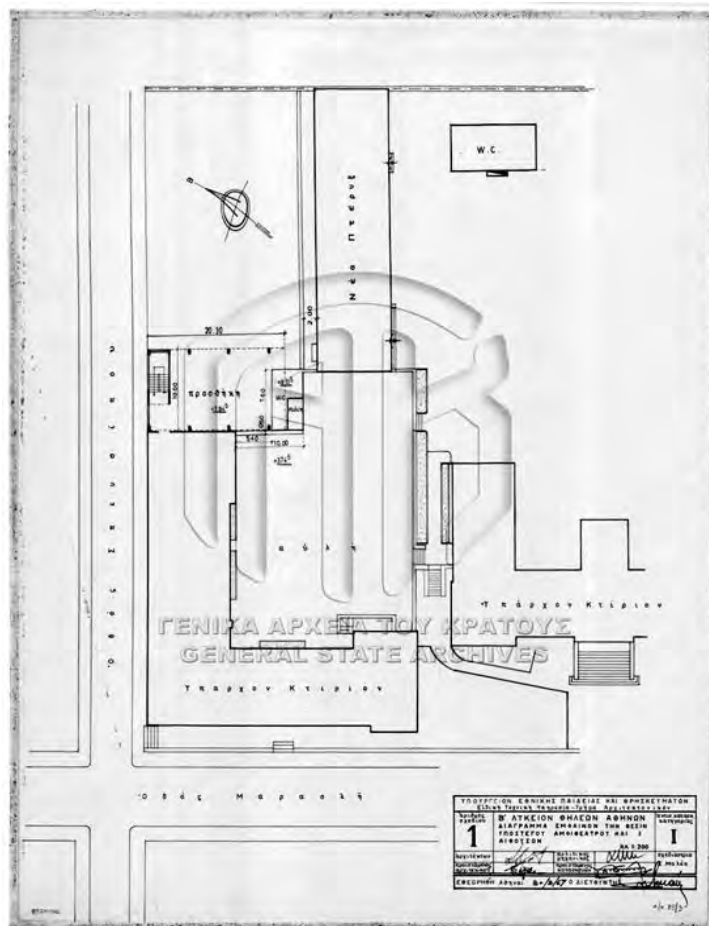
Εικόνα 12: Σχέδιο της προσθήκης ορόφου στην όψη της οδού Μαρασλή. Δεν υπάρχει υπογραφή αρχιτέκτονα.



Εικόνα 13: Μαρασλείος Παιδαγωγική Ακαδημία. Προσθήκη 9 αιθουσών διδασκαλίας. Τοπογραφικό σχέδιο του 1965.

Σε άλλο τοπογραφικό του 1967, παρουσιάζεται πρόταση για προσθήκη υπόστεγου αμφιθεάτρου και τριών αιθουσών στο κτήριο του 2<sup>ου</sup> Λυκείου Θηλέων σε τμήμα του χώρου που καταλαμβάνει το σημερινό προαύλιο του Λυκείου και του Γυμνασίου (εικόνα 14). Για άγνωστους λόγους, η προσθήκη δεν πραγματοποιήθηκε. Η έλλειψη ενός χώρου εκδηλώσεων παραμένει και σήμερα ένα σημαντικό πρόβλημα για το 26<sup>ο</sup> ΓΕ.Λ. και το 26<sup>ο</sup> Γυμνάσιο.





Εικόνα 14: Τοπογραφικό σχέδιο του 1967 στο οποίο φαίνεται πρόταση για προσθήκη υπόστεγου αμφιθεάτρου και τριών αιθουσών στο άκρο του κτηρίου στην οδό Σπευσίπου.

Το Β' Λύκειο Θηλέων μετονομάστηκε σε 26<sup>ο</sup> Λύκειο Αθηνών και έγινε μεικτό σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Δ/28517, 29/8/1979. Το 1982 ιδρύθηκε το 35<sup>ο</sup> Λύκειο Αθηνών και συστεγάστηκε στο κτήριο με το 26<sup>ο</sup> Λύκειο σε εναλλασσόμενο πρωινό και απογευματινό ωράριο. Τα δύο Λύκεια συγχωνεύθηκαν στο 26<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Αθηνών το 1997.

Τη δεκαετία του 1980 το κτήριο του σχολείου εμφανιζόταν στην τηλεοπτική σειρά «Ο θάνατος του Τιμόθεου Κώνστα». Καθώς η αρχιτεκτονική ταίριαζε με την εποχή που διαδραματιζόταν η σειρά, το κτήριο παρουσιαζόταν για λίγα δευτερόλεπτα κάθε φορά που η δράση εκτυλισσόταν στο γραφείο του επιθεωρητή Μπέκα, τον οποίον υποδύονταν ο Σταύρος Ξενίδης (σχετικό video στις αναφορές).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχείο ΕΡΤ. Προσπελάστηκε στις 15/2/2019.

Αρχείο Νεώτερων Μνημείων, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. Προσπελάστηκε στις 23/5/2019.

Γενικά Αρχεία του Κράτους – Αρχαιομνήμων. Σχέδια για την προσθήκη αμφιθεάτρου και αιθουσών στο 2<sup>ο</sup> Λύκειο Θηλέων. Προσπελάστηκε στις 18/2/2020.

Γενικά Αρχεία του Κράτους - Αρχαιομνήμων. Σχέδια του κτηρίου. Προσπελάστηκε στις 20/2/2020.

Γιακουμακάτος Α. (2008). *Νίκος Μητσάκης*. Δικτυακός τόπος εφημερίδας Βήμα. Προσπελάστηκε στις 3/10/2018.

Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας. Ημερήσια Εφημερίδα Εμπρός , Φύλλο 22/6/1951, σελ. 3.. Προσπελάστηκε στις 22/2/2020.

Μπάνου Ε. & Σακκά Ν. (2012). Αρχαιολογικός χώρος Λυκείου. Πρόγραμμα Οδυσσεύς. Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Προσπελάστηκε στις 12/9/2018.

Παλαιολόγος Γ. (1939). *Ο θεσμός των παιδαγωγικών ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*. Αθήναι: Αρχαίος Εκδοτικός Οίκος Δημητρίου Δημητράκου.

Σκιαδάς Ε. *Σουηδοί «υιοθετούν» την κατοχική Ελλάδα. Η σημαντική ανθρωπιστική βοήθεια ξένων διπλωματών*. Μικρός Ρωμιός. Ηλεκτρονική εφημερίδα για την Αθήνα. Μουσείο της Πόλεως των Αθηνών. Προσπελάστηκε στις 24/1/2020.

Υπουργική απόφαση Δ/28517, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 29/8/1979, Τεύχος Δεύτερον, Αρ.Φύλλου 716.

Φ.Ε.Κ. 189Α-05/09/1917

Φ.Ε.Κ. 148Α-30/06/1919

Φ.Ε.Κ. 18Α-07/02/1922.

Φιλιππίδης Δ. (επιμ.) (1998). *Σπίτια του '30-Μοντέρνα αρχιτεκτονική στην προπολεμική Αθήνα*. Αθήνα: Νηρέας.

Youtube. Επεισόδιο της σειράς «Ο θάνατος του Τιμόθεου Κώνστα». Το κτήριο φαίνεται τη χρονική στιγμή 18:39. Προσπελάστηκε στις 15/2/2020.

▶ Ο θάνατος του Τιμόθεου Κώνστα - ΕΡΤ2 - Επεισόδιο 2/22. •• Ουδεμία αξίωση υπάρχει εκ μέρους του καναλιού. Όλα τα δικαιώματα ανήκουν στους νόμιμους δικαιούχο..

## Συνέντευξη του Simon D. Goldhill, με την Ευαγγελία Μουλά

*«Πρέπει να σκεφτούμε πολύ σοβαρά το τι σημαίνει σεξουαλική ταυτότητα και τι μπορούμε να μάθουμε από την ετερότητα της αρχαίας ελληνικής κουλτούρας».*



Ο Simon David Goldhill, μέλος της Βρετανικής Ακαδημίας από το 2016, γεννήθηκε στις 17 Μαρτίου 1957 και είναι Καθηγητής Ελληνικής Λογοτεχνίας και Πολιτισμού και Διευθυντής Κλασικών Σπουδών στο King's College του Cambridge. Διετέλεσε Διευθυντής του Κέντρου Έρευνας στις Τέχνες, τις Κοινωνικές Επιστήμες και τις Ανθρωπιστι-

κές Επιστήμες (CRASSH) στο Πανεπιστήμιο του Cambridge, από το 2011 έως το 2018. Το 2009 εξελέγη μέλος της Αμερικανικής Ακαδημίας Τεχνών και Επιστημών. Το 2010 διορίστηκε Καθηγητής με τον τίτλο John Harvard στις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες στο Cambridge, μια θέση που επιτρέπει στον κάτοχό της να διεξάγει διεπιστημονική έρευνα σε θέμα μείζονος σύγχρονου ενδιαφέροντος και την οποία διατηρούσε ταυτόχρονα με την έδρα του στα ελληνικά.

Είναι μέλος του Συμβουλίου Έρευνας των Τεχνών και των Ανθρωπιστικών Επιστημών, του Συμβουλίου των Κέντρων και Ινστιτούτων Κοινοπραξίας Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πρόεδρος των Ευρωπαϊκών Ινστιτούτων Προηγμένων Μελετών (NetIAS).

Ο Goldhill είναι γνωστός για τις δημόσιες ομιλίες του. Έχει εμφανιστεί στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο σε πολλές χώρες, όπως στην Αγγλία, την Αυστραλία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Τα βιβλία του έχουν μεταφραστεί σε δέκα γλώσσες.

Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του Goldhill περιλαμβάνουν την Ελληνική Τραγωδία, τον Ελληνικό Πολιτισμό, τη Λογοτεχνική Θεωρία, τη Λογοτεχνία της Ύστερης Ελληνικής Αρχαιότητας και την Πρόσληψή τους. Πρόσφατα ασχολήθηκε και με την επιρροή της κλασικής αρχαιότητας στον βικτοριανό πολιτισμό και στην έλευση του μοντερνισμού.

Τα βιβλία του έχουν κερδίσει διεθνή βραβεία σε διαφορετικούς τομείς. Το *Victorian Culture and Classical Antiquity* κέρδισε το Βραβείο Robert Lowry Patten για το 2012 ως «η καλύτερη πρόσφατη μελέτη από τις βρετανικές λογοτεχνικές μελέτες του 19ου αιώνα» ή ως «η πιο πρόσφατη μελέτη στις βρετανικές λογοτεχνικές μελέτες της Αναστήλωσης και του δέκατου όγδοου αιώνα» που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 2010 και 2012. Το *Sophocles and the Language of Tragedy* κέρδισε το βραβείο Runciman του 2013 για το καλύτερο βιβλίο σε ελληνικό θέμα, αρχαίο ή σύγχρονο. Το *Jerusalem: City of Longing* κέρδισε το χρυσό μετάλλιο των ανεξάρτητων εκδοτών για την Ιστορία, το 2010.

Ο Goldhill ήταν ο κύριος ερευνητής στο έργο με θέμα: «Η Βίβλος και η Αρχαιότητα στον πολιτισμό του 19ου αιώνα», χρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας και με έδρα το CRASSH, σε συνεργασία με τη Σχολή Κλασικών Σπουδών του Cambridge.



**E.M.:** Αξιότιμε κ. καθηγητά,

Όταν σας παρακολουθώ να διδάσκετε ή να μιλάτε για την επιστήμη σας, βλέπω έναν παθιασμένο άνθρωπο, έναν φλογερό ομιλητή ο οποίος όχι μόνο αναπτύσσει τις σκέψεις του στο ακροατήριό του, αλλά τις υπερασπίζεται ένθερμα, για να μην πω ότι ταυτίζεται μαζί τους. Έτσι, κανείς δεν μπορεί να πιστέψει ότι η επιλογή των σπουδών σας ήταν τυχαία. Τι σας έφερε στις Κλασικές Σπουδές;

**Simon Goldhill:** Νιώθω πάθος για το παρελθόν. Το πάθος μου εξελίχθηκε σταδιακά όλα αυτά τα χρόνια και γίνεται όλο και πιο έντονο, όσο περισσότερο η σύγχρονη κοινωνία φαίνεται να νομίζει ότι μπορεί να λειτουργήσει χωρίς να λαμβάνει υπόψη σοβαρά το παρελθόν. Αλλά μάλλον απροσδόκητα, έφτασα στα ελληνικά μέσω της γλώσσας. Άρχισα να μαθαίνω αρχαία ελληνικά στην ηλικία των 10 ετών στο σχολείο και σχεδόν από την αρχή ήταν σαν να συναντούσα έναν παλιό φίλο. Ο Πλάτωνας λέει ότι η γλώσσα είναι μια μηχανή για τον διαχωρισμό του κόσμου: οι Έλληνες φαινόταν τότε και τώρα να διαιρούν τον κόσμο με τρόπο που είναι αποκαλυπτικός. Άρχισα να κάνω μαθηματικά παράλληλα με τα ελληνικά αλλά δεν μπορούσα ποτέ να αντιληφθώ πώς τα μαθηματικά σχετίζονται με τον κόσμο. Τα ελληνικά, όμως, έδιναν νόημα στα πράγματα. Είμαι φιλόλογος στον πυρήνα της ύπαρξής μου.

**E.M.:** Καταφέρνετε να δίνετε στις ελληνικές σπουδές μια ανανεωτική πινελιά, μια κυριολεκτικά αναζωογονητική αναπνοή, καθώς απελευθερώνετε τα αρχαία ελληνικά από το βάρος της μακράς κλασσικής ερμηνευτικής παράδοσης και της προσκόλλησής της στο γράμμα και τα συνδέετε με σύγχρονες ανησυχίες και ερωτήσεις. Πώς φτάσατε σε αυτό το καθοριστικό σημείο καμπής για να τολμήσετε να υπονομεύσετε μια μακρόχρονη μεθοδολογική παράδοση και τρόπους προσέγγισης του κλασσικού παρελθόντος;

**Simon Goldhill:** Πάντα πίστευα ότι η μελέτη του αρχαίου παρελθόντος είναι μια σύγχρονη μελέτη: σπουδάζω ελληνικά για να αντιμετωπίσω τον κόσμο να μην ξεφεύγει από αυτήν την αντίληψη. Αλλά αν υπάρχει μια αρένα όπου έχω συνεχή επαφή με το εδώ και τώρα είναι το θέατρο. Η αγάπη μου για το θέατρο με κάνει πάντα να θέλω το αρχαίο θέατρο να μιλά στο σήμερα.

**E.M.:** Έχω την αίσθηση ότι η υποκείμενη κινητήρια δύναμη της έρευνάς σας είναι η πεποίθησή σας ότι η φύση είναι μια κοινωνική και ιστορική κατασκευή προσαρμοσμένη κάθε φορά στις ανάγκες και τις προσδοκίες μας. Το έργο σας το οποίο θαυμάζω ανεπιφύλακτα μου φαίνεται ότι τροφοδοτείται από τη θέλησή σας να ιστοριοποιήσετε την έννοια της φύσης αποκαλύπτοντας την ιστορική της σύσταση. Στον πολιτικό λόγο

χρησιμοποιείται συνήθως το λαϊκιστικό επιχείρημα «της φύσης ενός έθνους». (Αναφέρθηκε πρόσφατα από την Ελληνίδα Υπουργό Παιδείας). Πιστεύετε ότι αυτό είναι το βασικό πρόβλημα των παρεξηγήσεων ή των καταχρήσεων του αρχαίου ελληνικού παρελθόντος και του ρόλου του στο σχηματισμό του δυτικού πολιτισμού;

**Simon Goldhill:** Μισώ τον εθνικισμό και μισώ τις αφελείς κληρονομικές γενεαλογίες που αξιούνουν ειδική μεταχείριση για μια ομάδα. Ο εθνικισμός έχει σημαδέψει τον εικοστό αιώνα και τώρα μοιάζει να στρεβλώνει και τον εικοστό πρώτο. Γιατί δεν μαθαίνουμε; Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε ποιοι είμαστε, για να μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε ότι άλλοι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ότι η διαδικασία μάθησης και εμπλοκής είναι μια δυναμική πολλαπλών κατευθύνσεων. Έτσι, ναι, η ιδέα ότι οι άνθρωποι είναι πάντα οι ίδιοι χρησιμοποιείται πάντα για να προσπαθήσει και να σταματήσει κάποιους ανθρώπους να είναι διαφορετικοί ... επικίνδυνα καταπιεστική αντίληψη. Η ταπεινότητα της δικής μας ενδεχόμενης κατάστασης είναι αντιθέτως παραγωγική.

**E.M.:** Υποστηρίζετε ότι η γνώση της ελληνικής ήταν κάποτε μέρος της συζήτησης για το τι συνιστά γνώση, ποια είναι τα θεσμικά της όργανα ή ακόμα και ποιος είναι ο σωστός τρόπος συμπεριφοράς. Θα μπορούσατε να επεκτείνετε αυτή την ιδέα;

**Simon Goldhill:** Μελετώντας τα ελληνικά κοιτώντας στον καθρέφτη του παρελθόντος υπήρξε πάντα μια μορφή αποκαλυπτικής διαπαιδαγώγησης: η δημιουργία μιας αίσθησης του εαυτού και του πολιτισμού. Από την Αναγέννηση επανανακαλύψαμε την Ελλάδα: στο να ενισχύουμε την πολιτική ελευθερία, τη σεξουαλική ελευθερία, την πνευματική ελευθερία και ούτω καθεξής. Ακόμη και στην ενίσχυση του πολιτικού συντηρητισμού. Η μελέτη της Ελλάδας έχει επανειλημμένα οδηγήσει σε μια έντονη αναβαθμόνιση της συμπεριφοράς, από το ενδιαφέρον του Όσκαρ Γουάιλντ για τα ελληνικά ρούχα μέχρι την επαναστατική πολιτική...

**E.M.:** Η Αρχαία Ελλάδα αποτελεί ένα παράδειγμα, ένα κανονιστικό μοντέλο αριστείας, το οποίο κυριαρχεί στη δυτική πολιτική σκέψη, στα προγράμματα σπουδών και ακόμα χειρότερα στη συλλογική μας φαντασία. Παρ' όλα αυτά, οι έννοιες και οι ιδέες που στεγάζονται κάτω από την ομπρέλα αυτής της γενικής ιδέας μεταβάλλονται συνεχώς και δυναμικά. «Η αρχαιότητά μας διαμορφώνεται από και για τον νεωτερισμό» και «το παρελθόν είναι ενσωματωμένο στο παρόν μας» όπως ισχυρίζεστε. Για παράδειγμα, τι σημαίνει «Έλληνας» για τους Άγγλους του 18ου αιώνα ή για τους Γερμανούς του 19ου αιώνα; Θα θέλατε να το εξηγήσετε αυτό προς όφελος των αναγνωστών μας;

**Simon Goldhill:** Γρήγορες γενικεύσεις: Τα ελληνικά τον 19ο αιώνα αποτελούσαν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής ελίτ σε όλη την Ευρώπη. Μέσα από την ελληνική γλώσσα και μέσα από τις ελληνικές τέχνες αναπτύχθηκαν τα ιδεώδη που η κουλτούρα θα έπρεπε να καλλιεργήσει. Η Αρχαία Ελλάδα έγινε το πρότυπο μίμησης και τρόπου ζωής. Είμαστε όλοι Έλληνες, έγραψε ο Shelley. Πρέπει να αγωνιζόμαστε να γίνουμε καθημερινά περισσότερο Έλληνες στο σώμα μας, έγραψε ο Νίτσε. Είμαι στο σπίτι μου στην αρχαία

Ελλάδα, έγραψε ο Wagner. Η Αρχαία Ελλάδα παρείχε την εξιδανικευμένη πνευματική εξάρτηση για την καλλιεργημένη κοινωνική τάξη.

**E.M.:** Φιλελληνισμός και Γκρεκομανία. Οι όροι αυτοί συμπίπτουν; Πόσο κοντά ήταν ο επαναστατικός και ο παραβατικός φιλελληνισμός; Πόσο διέφεραν μεταξύ τους οι βικτοριανοί λάτρεις της Ελλάδας;

**Simon Goldhill:** Έτσι, ο Φιλελληνισμός (περιπαικτικά και Grecomania) είναι ο γενικός όρος σχετικά με ό,τι συζητάμε. Τον ιδιοποιήθηκαν οι συντηρητικοί που είδαν το παρελθόν ως φραγμό στην αμηχανία του νεωτερισμού αλλά ο συντηρητισμός αυτός αντισταθμίστηκε από εκείνους που είδαν στην Ελλάδα έναν ιδεαλισμό επανάστασης πνευματικό, πολιτικό, σεξουαλικό. Αλλά οι συντηρητικές και επαναστατικές απόψεις είναι αμοιβαίες αντανakλάσεις.

**E.M.:** Το ανέβασμα μιας ελληνικής τραγωδίας υπήρξε μια βασική ανησυχία στη σύγχρονη εποχή. Αναζητώντας την καθαρότητα και την αυθεντικότητα, οι σκηνοθέτες του 19ου αιώνα ακολούθησαν το κλασικιστικό μοντέλο του βικτοριανού Cambridge, όπου η ελληνικότητα ισοδυναμούσε με την ευπρέπεια. Τι ήταν αυτό το τόσο εντυπωσιακά διαφορετικό στην παράσταση της Helectra του Στράους ώστε να θεωρηθεί ως εκφυλισμένο και παρακμιακό θέαμα και να προκαλέσει τόσο έντονες αντιδράσεις εναντίον της;

**Simon Goldhill:** Για τους μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα, οι ελληνικές τραγωδίες δεν αναπαρίσταντο συχνά (ο Χέγκελ δεν είδε ποτέ ένα ελληνικό έργο), αν και ήταν καίριας σημασίας για τη φαντασία των γενεών. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, κάθε παράσταση θα μπορούσε να είναι ένα σοκ και μια απόλαυση. Η Ηλέκτρα του Στράους, όμως, πήρε την αγαπημένη και συχνά εξιδανικευμένη εικόνα του Σοφοκλή και «άφησε το αίμα να βγει από τις σκιές», όπως το τοποθέτησε ο ίδιος. Παρουσίασε την ηρωίδα ως μια ψυχολογικά διαταραγμένη και βίαιη κοπέλα και γέμισε το έργο με επιθετικότητα, φαυλότητα και εκφυλισμό, το ακριβώς αντίθετο της «ήρεμης αριστοκρατίας» που υποσχέθηκε ο αρχιερέας του κλασικισμού, ο Winckelmann. Το έργο έφερε σεξ, βία και βασανιστήρια στους κλασικούς. Γιούπι!!!

**E.M.:** Η ελληνικότητα και ο χριστιανισμός έχουν πολύ ισχυρούς δεσμούς, αφού ο λόγος του Θεού γράφτηκε στα ελληνικά. Το γεγονός αυτό χρησιμοποιείται με υπεραπλουστευμένο τρόπο, ως απόδειξη των άρρηκτων δεσμών μεταξύ τους ή ακόμα και ως απόδειξη της φυσικής συνέχειας από το αρχαιοελληνικό παρελθόν στην χριστιανική περίοδο, αποκρύπτοντας τις αγεφύρωτες διαφορές τους. Θα θέλατε να σχολιάσετε αυτή την ιδέα περαιτέρω;

**Simon Goldhill:** Για την ελληνική εκδοχή της χριστιανικότητας, το πώς είναι ή θα έπρεπε να είναι, έχει υπάρξει έντονη αντιπαράθεση από την αρχή του χριστιανισμού. Η έννοια που απέδωσε ο προηγούμενος Πάπας (Βενέδικτος) στην συνθήκη του

Augsburg<sup>1</sup> ήταν ακριβώς γι' αυτό («Η συνθήκη του Augsburg θα μπορούσε να θεωρηθεί δήλωση της καθολικής πίστης μας»). Τα Ευαγγέλια είναι βέβαια στα ελληνικά, αλλά για πολλούς προτεστάντες ο Λατινικός Χριστιανισμός κρατά την αληθινή φλόγα. Η απόρριψη αλλά και η εξάρτηση της Χριστιανικότητας από την Ελλάδα είναι μια σταθερή και συχνά βίαιη δυναμική. Ο Von Harnack, ο μεγάλος Θεολόγος του 19ου αιώνα, δήλωσε ότι το Ευαγγέλιο του Ιωάννη έδειξε ήδη ότι ο πρώιμος και καθαρός Χριστιανισμός ήταν μολυσμένος από τις ελληνικές φιλοσοφικές ιδέες.

**E.M.:** Έχετε κάνει κάποια αξιολογήματα σχόλια σχετικά με το ρόλο του σώματος και τις φυσικές του λειτουργίες για τον κλασικό πολίτη και για τον Χριστιανό μάρτυρα, για να υπογραμμίσετε τη διαφορά των δύο διαφορετικών πολιτιστικών προσεγγίσεων. Θα μπορούσατε να αναπτύξετε αυτό το επιχείρημα περισσότερο;

**Simon Goldhill:** Ο Χριστιανισμός περιφρονεί το σώμα (απλοποιώ φυσικά) και επιθυμεί να απονεκρώσει τη σάρκα: Το πνευματικό είναι υπερβατικό. Η εικόνα του μοναχού είναι αυτή μιας καμπουρωτής, εξαντλημένης και ντυμένης με βαρείς χιτώνες φιγούρας σε νηστεία. Ο Έλληνας ήρωας – αντιθέτως χαίρεται στο σώμα, απαιτεί φυσική τελειότητα, περπατά γυμνός και απολαμβάνει ένα καλό ψητό αρνί. Η Αναγέννηση ανακάλυψε εκ νέου το ελληνικό σώμα ως ιδανικό και έκτοτε δεν σταματήσαμε να προσπαθούμε να συμφιλιώσουμε το ελληνικό σώμα με την ιστορία των διαφορετικών ιδεωδών της σάρκας.

**E.M.:** Υποστηρίζετε ότι ο Πλάτωνας έχει μια επαμφοτερίζουσα σχέση με τον διάλογο. Από τη μία πλευρά τον δημιούργησε, τον καθιέρωσε ως λογοτεχνική μορφή και από την άλλη, τον αρνήθηκε ως κοινωνικό προνόμιο. Το απόλυτο –πλατωνικό ιδεώδες της αλήθειας είναι κεντρικό στοιχείο της ολοκληρωτικής πολιτικής σκέψης. Εντούτοις, ο διάλογος ήταν αναπόσπαστος με την κουλτούρα της δημοκρατικής Αθήνας, ως λογοτεχνικό γένος και ως πρακτική. Αυτό συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων, έστω και σε διαφορετικά πολιτισμικά και πνευματικά πλαίσια, όπως έχετε αποδείξει. Η πρώιμη φάση του Χριστιανισμού έδειξε τον ίδιο σεβασμό για τις διαλογικές μορφές και αν όχι, γιατί;

**Simon Goldhill:** Ο Χριστιανισμός έχει πολλά παραδείγματα επίσημων διαλόγων. Υπάρχουν περισσότερες βασανισμένες ψυχές, επιδεκτικές στο άνοιγμα της γλώσσας και των ιδεών, πέρα από τον Αυγουστίνo. Αλλά ο συνδυασμός του μονοθεϊσμού με τη δέσμευση για μοναδικότητα της ιερής γραφής και με την αντίστοιχη αντίπαλη έννοια της αίρεσης, έχει ιστορικά, πολύ συχνά καταστήσει το νόημα και την πίστη πεδίο αιματηρών μαχών. Ήταν πολύ σπάνιο πράγματι στους πολυθεϊστικούς, αρχαίους πολιτισμούς να πηγαίνουν στον πόλεμο για ιδεολογικούς λόγους ή να σκοτώνουν ανθρώπους για τις πεποιθήσεις τους. Η Ιερά Εξέταση είναι μια χριστιανική εφεύρεση. Ο κίνδυνος είναι

<sup>1</sup> Το 1555 υπεγράφη στο Augsburg συνθήκη μεταξύ Καθολικών (τον Αυτοκράτορα Κάρολο τον 5<sup>ο</sup>) και Λουθηρανών (την Σμαλκαλδική Ένωση Προτεσταντών Ηγεμόνων-[Schmalkaldic League](#)), που έθεσε το τέλος μιας μακράς και αιματηρής διαμάχης και αναγνώριζε το δικαίωμα των Ευρωπαίων ηγεμόνων να επιλέγουν θρήσκευμα

μεγάλος, κάθε φορά που το αίσθημα του δημοκρατικού διαλόγου ή της αληθινής ανταλλαγής απόψεων θρυμματίζεται από αυταρχικά καθεστώτα. Η αγάπη μου για τη γλώσσα ως φιλόλογος με οδηγεί να είμαι παθιασμένος με την παραγωγικότητα της αμφιθυμίας, τις δοκιμές, την αναδιατύπωση και την ακρίβεια.

**Ε.Μ.:** Το ελληνικό αρσενικό σώμα αποτελεί κεντρικό κομμάτι της σύγχρονης ιδέας του σώματος και αναπόφευκτα μέρος της ταυτότητάς μας. Οι προκαταλήψεις μας για το φύλο μπορούν να αναχθούν και στην ελληνική αρχαιότητα. Η διαμόρφωση αυτών των προτύπων πραγματοποιήθηκε στη διασταύρωση και με τη συνεργασία πολλών πεδίων, όπως η πολιτική, η ιστορία της τέχνης, η ιατρική, οι κοινωνικές επιστήμες και η θρησκεία. Μπορείτε να σχολιάσετε αυτήν την ιδέα ή να μας δώσετε ένα παράδειγμα;

**Simon Goldhill:** Το ελληνικό αρσενικό σώμα μας παρέχει το πρότυπο μιας λεπτής, γυμνασμένης, συμμετρικής μορφής, αν φυσικά θα μπορούσαμε να το δούμε μόνο ως σημάδι μιας μάταιης και ναρκισσιστικής προσπάθειας να τελειοποιήσουμε τον εαυτό μας στον καθρέφτη. Το να αναρωτηθούμε από πού προέρχονται οι ιδέες μας για το σώμα ισοδυναμεί με το να θυμηθούμε ότι δεν υπάρχει φυσικό ιδανικό της ομορφιάς ή ότι δεν υπάρχει καμία υποχρεωτική μορφή που πρέπει να είναι προνομιακή. Αυτή η κληρονομιά πηγαιίνει βαθιά μέσα στη σύγχρονη κουλτούρα: ταινίες, δίαιτες, δημοτικότητα, περιοδικά, διαφήμιση παντού.

**Ε.Μ.:** Σε απάντηση της ρήτησής σας: «Ο τρόπος με τον οποίο διαφέρουμε από τον αρχαίο κόσμο είναι αποκαλυπτικός για τα ταμπού που σκιαάζουν τη σύγχρονη αίσθηση του εαυτού», σκέφτηκα ένα πρόσφατο γεγονός στην Ελλάδα. Στην συνταγματική αναθεώρηση που έλαβε χώρα στην πατρίδα μου, καταψηφίστηκε η απαγόρευση των διακρίσεων λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού και σεξουαλικής ταυτότητας. Αυτό το γεγονός συγκέντρωσε την κατακραυγή των διεθνών οργανισμών. Πόσο ελληνική εκτιμάτε αυτήν τη στάση, σε σύγκριση με τις πεποιθήσεις των προγόνων μας;

**Simon Goldhill:** Όποιος μελετά την αρχαία Ελλάδα γνωρίζει ότι δεν καθορίζεται κανείς ως άτομο από το με ποιον κοιμάται. Η επιλογή συντρόφων είναι ένας πολύ φτωχός οδηγός για ένα άτομο. Είναι πολύ καλύτερο να είσαι ωμός, βίαιος, εγωιστικός ετεροφυλόφιλος και όχι ευγενικός, γενναιόδωρος και ομοφυλόφιλος; Νομίζω ότι ο κόσμος θα ήταν πολύ καλύτερος, εάν σταματούσαμε να ανησυχούμε για την επιλογή ερωτικών συντρόφων και αρχίζαμε να ανησυχούμε πολύ περισσότερο για την πραγματική συμπεριφορά. «Σεξουαλικός προσανατολισμός» πόσο περίεργο είναι που πρέπει να ορίζεται από το φύλο του ατόμου με τον οποίο κανείς σχετίζεται παρά από το πώς σχετίζεται μαζί του: δεν είναι αυτή η ταυτότητά σας; Πρέπει να σκεφτούμε πολύ πιο σοβαρά για το τι σημαίνει σεξουαλική ταυτότητα και τι μπορούμε να μάθουμε από την ετερότητα της αρχαίας ελληνικής κουλτούρας.

**Ε.Μ.:** «Τα αρσενικά λιοντάρια δεν επιθυμούν αρσενικά λιοντάρια επειδή τα λιοντάρια δεν φιλοσοφούν». Τι είδους επιχείρημα είναι αυτό και τι υποτίθεται ότι εξηγεί ή



υποστηρίζει; Υπήρξε ποτέ στην κλασσική παράδοση οποιαδήποτε παρόμοια ηθική απαλλαγή για την αντίστοιχη γυναικεία στάση επιλογή;

**Simon Goldhill:** Αρσενικά λιοντάρια; Είναι ένα εύστοχο αστείο για αυτό που εξακολουθεί να ισχύει σήμερα. Θα ακούσετε ανθρώπους να λένε πράγματα όπως «Δεν υπάρχουν ομοφυλόφιλα λιοντάρια στη φύση» και άλλα τέτοια άσχετα (κανείς όμως δεν λέει ποτέ ότι θα έπρεπε να είμαστε σαν τη μαύρη χήρα αράχνη όπου οι γυναίκες σκοτώνουν τους ερωτικούς συντρόφους τους την ώρα του σεξ.). Το σεξ προσελκύει επιχειρήματα σχετικά με τη φύση, αλλά ήταν ήδη στην αρχαιότητα ένα κοινό αστείο ότι δεν υπάρχουν ομοφυλόφιλα λιοντάρια, απλά και μόνο επειδή τα λιοντάρια δεν είναι τόσο καλλιεργημένα όσο οι άνθρωποι και δεν φιλοσοφούν.

**E.M.:** Σε μια δική σας διάλεξη ισχυριστήκατε ότι το κεντρικό θέμα της Ιλιάδας είναι: Το γιατί αξίζει κανείς να πεθάνει. Μπορείτε να βρείτε μια τόσο κεντρική ερώτηση σχετικά με άλλα κλασσικά κείμενα; Για παράδειγμα, αν σας ζητήσω να περιγράψετε με λίγα λόγια ποιο είναι το θέμα της Οδύσσειας τι θα προτείνετε;

**Simon Goldhill:** Για την Οδύσσεια;;; Το γιατί αξίζει κανείς να ζει.

**E.M.:** Η κλασσική Ελλάδα, αν και ένα σύμβολο της δημοκρατίας, στη σύγχρονη εποχή έχει επανειλημμένα χρησιμεύσει ως άλλοθι σε αντιδραστικά και ολοκληρωτικά καθεστώτα. Η δικτατορία του Μεταξά το 1936 ισχυρίστηκε ότι η προέλευσή της ήταν στην Αρχαία Ελλάδα (Σπάρτη) και η Χρυσή Αυγή (ένα σύγχρονο, ακραίο φασιστικό πολιτικό κόμμα στην Ελλάδα) εκμεταλλεύεται τα αρχαία σύμβολα για να κερδίσει τη συναίνεση και να προσελκύσει τους οπαδούς της. Αυτές οι ιδεολογίες έχουν επίσης ισχυρές συγγένειες με τη θρησκεία. Πώς νομίζετε ότι μια ιστορική αλήθεια μπορεί να καταλήξει τόσο διαστρεβλωμένη στο σημείο της υποστήριξης ιδεολογιών που είναι εγγενώς αντίθετες προς αυτήν;

**Simon Goldhill:** Κάθε πλευρά της αρχαιότητας μπορεί να γίνει αντικείμενο σφετερισμού και αυτό έχει συχνά συμβεί από αποκρουστικά καθεστώτα. Και ο Χίτλερ και ο Στάλιν παρερμήνευσαν τον Πλάτωνα. Η δουλειά μας είναι με έναν τρόπο αθόρυβο, υπομονετικό και αποτελεσματικό να ανατρέψουμε αυτές τις επικίνδυνες βεβηλώσεις με μια πιο ανατρεπτική, πρισματική και αληθινή εικόνα.

**E.M.:** Στη χώρα μου, καθώς η αρχαία Ελλάδα, από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, υπήρξε το ένδοξο παρελθόν παρηγορητικό ιστόρημα των νεότερων Ελλήνων, το πολιτιστικό σημείο εκκίνησης και οικοδόμησης της εθνικής ενοποιητικής αφήγησής μας, τα αρχαία ελληνικά έχουν περίοπτη θέση σε όλα τα προγράμματα σπουδών. Εντούτοις, θεωρείται αναμφισβήτητο το πιο μισητό μάθημα από την πλειοψηφία των μαθητών (με εξαίρεση αυτών που ακολουθούν ανθρωπιστικές σπουδές). Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, φορμαλιστική, ιδεαλιστική και φιλτραρισμένη μέσω του φακού της παιδαγωγικής ορθότητας πιστεύω ότι έχει απωθήσει γενιές των μαθητών μακριά από την ουσία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και της πνευματικής της

εμβέλειας. Πιστεύετε ότι μια διεπιστημονική προσέγγιση θα μπορούσε να αποτελέσει λύση για την υποβάθμιση του σχολικού μαθήματος;

**Simon Goldhill:** Η κακή διδασκαλία κάνει κάθε αντικείμενο βαρετό.

**E.M.:** Κατά την άποψη και την εμπειρία σας, οι κλασικές μελέτες, και δη οι ελληνικές είναι ακόμα ζωντανές; Απευθύνονται σε νέους; Είναι ένα θέμα που τους ενδιαφέρει; Ή θεωρούνται ως ένα ελιτίστικο αντικείμενο; Ποιο είναι το κίνητρο των νέων όταν αποφασίζουν αυτές τις σπουδές και πού καταλήγουν, αφού έχουν βιώσει την εμπνευσμένη και διεγερτική σας διδασκαλία;

**Simon Goldhill:** Νομίζω ότι χιλιάδες νέοι θα αγαπούσαν να μάθουν για τον κλασικό κόσμο, αν παρουσιαζόταν με την ζέση και τον ενθουσιασμό που του αξίζει.

**E.M.:** Εάν σας ρωτούσα γιατί οι Κλασικοί έχουν σημασία εκτός από τον εργαλειακό ρόλο τους στην εκπαίδευση της Δύσης, στην κοινωνική και την ταξική διαμόρφωση τι θα απαντούσατε;

**Simon Goldhill:** Γιατί έχουν σημασία οι κλασικοί; Επειδή ο συνδυασμός της έγκυρης χρήσης του παρελθόντος, της αυθεντικής εκδοχής του παρελθόντος και της αντανάκλασής του στο σήμερα, εξακολουθεί να παρέχει τον καλύτερο οδηγό για να κατανοήσουμε τον εαυτό μας από μια άλλη πλευρά. Και χωρίς αυτή την οπτική, από οπουδήποτε αλλού, είμαστε απλώς προορισμένοι να επαναλάβουμε αυτό που ήδη γνωρίζουμε. Ή όπως λέει ο Κικέρωνας: αν δεν ξέρετε από πού προέρχεστε, είστε καταδικασμένοι να περάσετε τη ζωή σας ως παιδί.

### Εργογραφία

*A Very Queer Family Indeed: Sex, Religion, and the Bensons in Victorian Britain.* University of Chicago Press, 2016.

*Victorian culture and classical antiquity: Art, opera, fiction, and the proclamation of modernity.* Princeton University Press, 2012.

*Sophocles and the Language of Tragedy.* Oxford University Press, 2012.

*Freud's Couch, Scott's Buttocks, Brontë's Grave.* University of Chicago Press, 2011.

*The End of Dialogue in Antiquity.* Cambridge University Press, 2009 (editor).

*Jerusalem: City of Longing.* Harvard University Press, 2008.

*How to Stage Greek Tragedy Today.* University of Chicago Press, 2007

*Being Greek Under Rome: Cultural Identity, the Second Sophistic and the Development of Empire.* Cambridge University Press, 2007 (editor)

*Rethinking Revolutions through Ancient Greece.* Cambridge University Press, 2006 (coeditor with Robin Osborne).

*The Temple of Jerusalem.* Harvard University Press, 2005.

*Love, Sex and Tragedy: How the Ancient World Shapes Our Lives.* University of Chicago Press, 2004.

*The Invention of Prose.* Oxford University Press, 2002.

*Who Needs Greek?: Contests in the Cultural History of Hellenism.* Cambridge University Press, 2002.

*Performance Culture and Athenian Democracy.* Cambridge University Press, 1999 (coeditor with Robin Osborne).

*Foucault's Virginity: Ancient Erotic Fiction and the History of Sexuality.* Cambridge University Press, 1995.

*Art and Text in Greek Culture.* Cambridge University Press, 1994 (coeditor with Robin Osborne).

*The Poet's Voice: Essays on Poetics and Greek Literature.* Cambridge University Press, 1991.

*Reading Greek Tragedy.* Cambridge University Press, 1986.

*Language, Sexuality, Narrative: The Oresteia.* Cambridge University Press, 1985.

## Interview with Simon Goldhill with Evangelia Moula

«We need to think a LOT harder about what we mean by sexual identity and what we can learn from the otherness of ancient Greek culture».



Simon David Goldhill, born 17 March 1957 is a Fellow of the British Academy since 2016, a Professor in Greek Literature and Culture and fellow and Director of Studies in Classics at King's College, Cambridge. He was Director of Centre for Research in the Arts, Social Sciences, and Humanities (CRASSH) at the University of Cambridge, from 2011 to 2018.

In 2009 he was elected a fellow of the American Academy of Arts and Sciences and in 2010 he was appointed as the John Harvard Professor in Humanities and Social Sciences at Cambridge, a research position held concurrently with his chair in Greek.

He is a member of the Council of the Arts and Humanities Research Council, the Board of the Consortium of Humanities Centers and Institutes, and is President of the European Institutes for Advanced Study (NetIAS).

Goldhill is a well known lecturer and broadcaster, who has appeared on television and radio in England, Australia, USA and Canada. His books have been translated into ten languages.

Goldhill's research interests include Greek Tragedy, Greek Culture, Literary Theory, Later Greek Literature, and Reception. His latest books examine the influence of Classical antiquity to Victorian Culture and the Proclamation of Modernity (2011).

His books have won international prizes in three different subject areas. *Victorian Culture and Classical Antiquity* won the 2012 Robert Lowry Patten Award for «the best recent study in nineteenth century British literary studies or the best recent study

in British literary studies of the Restoration and Eighteenth Century» published between 2010 and 2012. *Sophocles and the Language of Tragedy* won the 2013 Runciman Award for the best book on a Greek topic, ancient or modern. *Jerusalem, City of Longing* won the Independent Publishers Gold medal for History in 2010.

Goldhill was the Principal Investigator for a project on The Bible and Antiquity in 19<sup>th</sup> Century Culture, funded by the European Research Council and based at CRASSH, in collaboration with the Cambridge Classics Faculty.

**E.M.:** Dear professor,

When I watch you lecturing or talking about your discipline, I can see a passionate man, a fiery speaker who does not only develop his thoughts to his audience, but he stands for them, he fervently supports them, not to say that he is identified with them. So, no one would think that your choice of studies was accidental. What brought you to the Classical Studies?

**Simon Goldhill:** I do feel passionately about the past. My passion has developed slowly over the years, and become all the more intense the more modern society seems to think it can function without thinking hard about the past. But perhaps surprisingly I came to Greek through the language. I started to learn ancient Greek at age 10 at school and almost from the beginning it was like meeting an old friend. Plato says that language is a machine for dividing the world: Greek seemed then and now to divide the world in a way which is revelatory. I started doing maths as well as Greek but I could never see how maths related to the world. Greek though, Greek just made sense of things. I am a philologist at the core.

**E.M.:** You manage to give Greek studies an invigorating touch, a literal refreshing breath, as you disengage ancient Greek from the burden of the long classical hermeneutic tradition and its attachment to the letter, and you provide links to modern preoccupations and questionings. How did you come to this decisive turning point to dare subvert longstanding ideals, methods and ways of dealing with the classic past?

**Simon Goldhill:** I have always believed that the study of the ancient past is a modern study: I study Greek to confront the world not to escape from it. But if there is one arena where I have constantly engaged with the here and now it is the theatre. My love of theatre always makes me want the plays to speak to today.

**E.M.:** I have the feeling that the underlying, motivating power of your research is your firm belief that «nature» (φύσις) is a social and historical construct, adapted each time to our needs and expectations. Your work which I unconditionally admire seem to me fuelled by your will to historicize the concept of nature by uncovering its construct- edness. In the political discourse is commonly used the populist argument «of a nation's nature». (It was recently uttered by the Greek Minister of Education). Do you think this is the core problem for the misunderstandings or the abuses of ancient Greeks' past and its role in the formation of western civilization?

**Simon Goldhill:** I hate nationalism and I hate naïve blood genealogies that claim special status for one group. Nationalism has scarred the twentieth century terribly and now looks like distorting the twentyfirst. Can we not learn? It is crucial to understanding who we are to recognize that other people are other and the process of learning and engagement is a multidirectional dynamic. So, yes, the idea that humans are always the

same is always used to try and stop some people being different...dangerously oppressive. The humility of our own contingency is on the contrary productive.

**E.M.:** You say, that knowing Greek was once part of the debate over what knowledge was, which its institutions or even the proper way of behaving should be. Could you expand this idea?

**Simon Goldhill:** Studying Greek – looking into the mirror of the past – has always been a form of Bildung: the creation of a sense of self and culture. Since the Renaissance we have reinvented our discovery of Greece: to help political freedom, sexual freedom, intellectual freedom – and so forth. Even to reinforce political conservatism...The study of Greece has repeatedly led to an intense recalibration of behaviour – from Oscar Wilde’s interest in Greek clothes to revolutionary politics...

**E.M.:** Ancient Greece poses an example, a normative model of excellence, which dominates western political thought, curricula and even worse, our collective imaginary. Nevertheless, the notions and ideas housed under the cover of this general concept are constantly and dynamically changing. «Our antiquity is formed from and for modernity» and «the past is embedded into our present» as you claim. What, for instance, did «Greek» mean for the Englishmen of the 18th century or for the Germans of the 19th? Would you like to explain this to the favor of our readers?

**Simon Goldhill:** Quick generalizations: Greek in the 19th century formed the centre of elite education across Europe. Through the Greek language and through Greek arts, ideals of what culture should be were developed. Ancient Greece became the model to imitate and live up to. We are all Greeks, wrote Shelley. We should struggle to become more Greeks in our bodies every day, wrote Nietzsche. I am at home in ancient Greece, wrote Wagner. Ancient Greece provided the idealized furniture of the mind for an educated class.

**E.M.:** Philhellenism and Greacomania. Do these terms coincide? How close were revolutionary and transgressive Hellenism? How varied the Victorian lovers of Greece were?

**Simon Goldhill:** So Philhellenism (mocked as Greacomania) is the general term for what I have been discussing. It was appropriated both by traditionalists who saw the past as a block to the awfulness of modernity – but such conservatism was outweighed by those who saw in Greece an idealism of revolution – intellectual, political, sexual. But the conservative and revolutionary views are reflexes of each other.

**E.M.:** The staging of a Greek Tragedy has been a pivotal preoccupation in modern times. Searching for purity and authenticity the directors in 19th century followed the classicistic model of Victorian Cambridge, where Greekness equated with decency.

What was so strikingly different about Strauss' *Electra* to be decried as a degenerated and decadent spectacle and provoke so strong reactions against it?

**Simon Goldhill:** For most of the 19th century Greek tragedies were not much staged (Hegel never saw a Greek play) although they were central to the imagination of generations. In such an environment, every performance could be a shock and a delight. Strauss' *Electra*, however, took a beloved and often idealised picture of Sophocles and 'let blood emerge from the shadows' as he put it: he made the heroine a psychologically damaged and violent girl, and saw the play full of aggression and nastiness and degeneracy – the very opposite of the 'quiet nobility' promised by the archpriest of classicism Winckelmann. It brought sex and violence and torment to classics. Whoop-pee.

**E.M.:** Greekness and Christianity have very strong bonds, since God's word (*logos*) was written in Greek. This fact being used in an oversimplified way as the proof for the inextricable links between, or for the natural continuity from Greek to Christian culture, obscures their unbridgeable differences. Would you like to elaborate this idea further?

**Simon Goldhill:** How Greek Christianity is or should be has been argued since the beginning of Christianity. The Augsburg Address of the last Pope was exactly about this. The Gospels are in Greek of course, but for many Protestants it is Latin Christianity that holds the true flame. The rejection and reliance of Christianity towards Greek is a constant and often violent dynamic. Von Harnack the great Protestant theologian of the 19th century declared that the Gospel of John already showed how early and pure Christianity was tainted by Greek philosophical ideas.

**E.M.:** You have made some remarkable points about the role of the body and its physical functions for the classical citizen and for the Christian martyr, to underline the difference between the two cultural states. Could you develop this argument a bit further?

**Simon Goldhill:** Christianity despises the body (I simplify, of course) and wishes to mortify the flesh: the spiritual is transcendent. The image of the monk is hunched, emaciated and dressed in heavy robes, fasting. The Greek hero revels in the body, demands physical perfection, walks naked, and likes a good roast lamb. The Renaissance rediscovered the Greek body as an ideal and we have not stopped trying to reconcile the Greek body beautiful with the history of different ideals of the flesh.

**E.M.:** You contend that Plato has an amphoteric (dual) relation to dialogue. Form the one hand, he established it as a literary form and from the other, he denied it as a social privilege. His absolute ideal of truth is central to totalitarian political thinking. Nevertheless, dialogue was integral to the culture of democratic Athens, such as a genre, as much as a practice. This continued during the Hellenistic and the Roman times, even in different cultural and intellectual contexts, as you have proved. Did the early Christianity showed the same respect for dialogic forms and if not, why?

**Simon Goldhill:** Christianity has many examples of formal dialogues. There are few more tortured souls open to the openness of language and ideas than Augustine. But the combination of monotheism with a commitment to a singleness of scripture – with its corresponding idea of heresy – has historically all too often made meaning and belief a bloody battleground. It was very rare indeed in polytheistic ancient cultures to go to war over ideas or kill people for their beliefs. The Inquisition is a Christian invention. There is a great danger whenever the sense of democratic dialogue or true exchange is crushed by authoritarian regimes. My love of language as a philologist leads me to be passionate about the productivity of ambivalence, testing, redrafting – and accuracy.

**E.M.:** The Greek male body has become a central part of our modern idea of the body and inevitably part of our identity. The biases about gender can be also traced back to Greek antiquity. The formation of these standards took place in the intersection and with the collaboration of several fields, like politics, art history, medicine, social expectations and religion. Could you comment on this idea or give us an example?

**Simon Goldhill:** The Greek male body gives us an ideal of thin, exercised, symmetrical form – when we could of course just see it as a sign of a wasted and narcissistic attempt to perfect oneself in the mirror. To ask where our ideas of the body beautiful come from is to remind ourselves that there is no natural ideal of beauty, or no necessary form that must be privileged. This inheritance goes deep into modern culture however: films, dieting, popularity, magazines, advertising – everywhere.

**E.M.:** In response to your saying: «The way we differ from the ancient world is profoundly telling about the taboos which shadow the modern sense of the self», I thought of a recent event in Greece. On the constitutional revision that took place in Greece, the prohibition of discrimination on the grounds of sexual orientation and sexual identity was voted down. This fact garnered the outcry of international organizations. How Greek do you appreciate this attitude to be, compared to our ancestors' beliefs?

**Simon Goldhill:** Anyone who studies ancient Greece knows that you are not defined as a person by who you sleep with: object choice is a very poor guide to a person. Is it so much better to be a brutal, violent, selfish heterosexual rather than a kind, caring and generous homosexual? I think the world would be a much better place if we stopped worrying about object choice and started worrying lot more about actual behaviour. «Sexual orientation» – how odd it should be defined by the gender of the person you engage with rather than how you engage: is that not your identity? We need to think a LOT harder about what we mean by sexual identity and what we can learn from the otherness of ancient Greek culture.

**E.M.:** «Male lions don't desire male lions because lions don't do philosophy». What kind of an argument is this and what was it supposed to explain or argue for? Has there ever been in classical tradition any similar acquittal for the equivalent female attitude?



**Simon Goldhill:** Male lions? It is a good joke on what still passes for argument today. You will hear people say things like «There are no homosexual lions in nature» and other such irrelevance (no one ever says we should be like the black widow spider and have women kill and consume their male partners in the act of sex...). Sex attracts arguments about nature – but it was already in antiquity a joke to say «no there weren't homosexual lions but that is only because lions aren't as cultured as humans and don't do philosophy...»

**E.M.:** In a lecture of yours you claimed that Iliad's central question is: What is worth to die for? Can you come up with such a central question concerning other classic texts as well? For example if I asked you to describe in a few words what is Odyssey about, what would you suggest?

**Simon Goldhill:** The Odyssey? I don't know: what is worth living for?

**E.M.:** Classical Greece, although a symbol for democracy, in modern times has repeatedly served as an alibi for reactionary and totalitarian regimes. Metaxa's dictatorship, the so-called third Greek civilization, in 1936, claimed its origins in Ancient Greece (Sparta) and Golden Dawn (a contemporary, extreme fascist political party in Greece) exploits ancient symbols to gain consent and attract fans. These ideologies have also strong affinities with religion. How do you think, a historical truth can end up so distorted to the point of supporting ideologies inherently opposed to it?

**Simon Goldhill:** Any aspect of antiquity can be appropriated and often has been for appalling regimes: both Hitler and Stalin revered Plato. Our job is quietly, patiently and effectively to rebut such dangerous appropriations with a more reflexive, nuanced and truthful picture.

**E.M.:** In my country, as ancient Greece has always been, since the establishment of Modern Greek State, the glorious past Greeks have always turned to, in order to set our cultural starting point and build our national and unifying narrative, Ancient Greek as a learning subject has had an uninterrupted presence in all state curricula. Nevertheless, it is unquestionably considered to be the most hated subject for the majority of students (leaving aside the part of them that follows humanistic studies). Teaching ancient Greek formalistically, idealistically and filtered through the lens of the pedagogically correct, I believe has repelled generations of students away from the very essence of our cultural heritage and its intellectual range. Do you think that an interdisciplinary approach could be a solution to the degradation of the school subject?

**Simon Goldhill:** Bad teaching makes any subject boring.

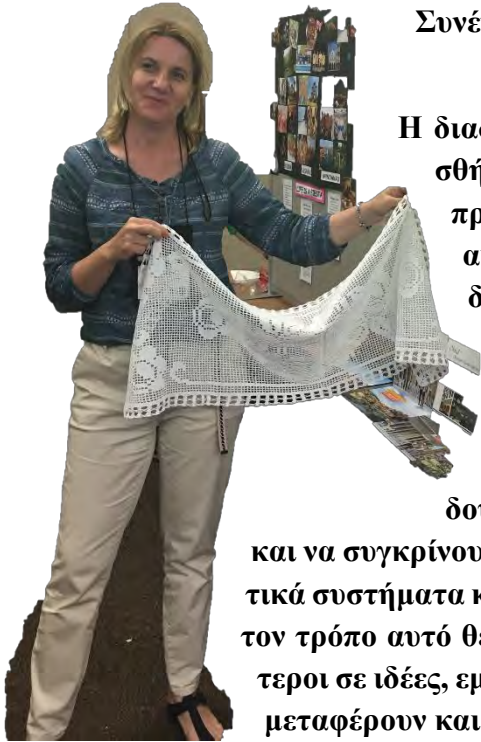
**E.M.:** To your opinion and experience, are classical studies, Greek studies in particular, still alive? Do they appeal to young people? Are they a subject of interest for them? Or are they believed to be an elitist subject? What is young people's motive when they

pick up these studies and where do they end up, after having experienced your inspiring and stimulating teaching?

**Simon Goldhill:** I think thousands of young people love to learn about the classical world, if it is presented with the excitement and enthusiasm it deserves.

**E.M.:** If you were asked why Classics matter apart from being instrumental in the West's education, social and class formation what would you answer?

**Simon Goldhill:** Why does classics matter? Because its combination of authoritative use in the past, authoritative version of the past, and mirror to the present still provides the best guide to understanding ourselves from an other place. And without that view from elsewhere you are destined just to repeat what you already know. Or as Cicero says: if you do not know where you come from you are destined to spend your life as a child.



## Συνέντευξη για την εκπαίδευση στα Σκόπια από την εκπαιδευτικό Ταμάρα Κιούπεβα

**Η διαδικασία των συνεντεύξεων- η νέα θα έλεγα προσθήκη στις καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο που προσφέρει ο Νέος Παιδαγωγός και τα διαδικτυακά- ακαδημαϊκά περιοδικά που αφορούν την εκπαίδευση, πιστεύω ότι θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας στο να γεμίσουν με νέες ιδέες αναφορικά με την παιδαγωγική και την εκπαίδευση εν γένει, να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους αλλά και εκπαιδευτική καθημερινότητα καθώς και να συγκρίνουν προς τη θετική πάντα κατεύθυνση τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους προσανατολισμούς και άλλων χωρών. Με τον τρόπο αυτό θεωρώ ότι όλοι οι αναγνώστες θα γίνουν πλουσιότεροι σε ιδέες, εμπειρία και γνώσεις τις οποίες με τη σειρά τους θα μεταφέρουν και στη δική τους εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

1. Αγαπητή Ταμάρα καλησπέρα σας και καλώς ήλθατε στην διαδικτυακή μας συνέντευξη αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ στα Σκόπια. Θα θέλαμε να μας πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, το επάγγελμά σας και τη θέση, τα χρόνια εμπειρίας και τον τόπο εργασίας σας.

**Γεια σας, είμαι η Tamara Kijureva από τα Σκόπια. Είμαι καθηγήτρια και ερευνήτρια. Έχω πάνω από 20 χρόνια ως καθηγήτρια γυμνασίου και ερευνήτρια πολυμέσων στην εκπαίδευση. Επίσης, είμαι συγγραφέας πολλών βιβλίων, άρθρων και ιστολογίων. Εργάζομαι στα Σκόπια.**

2. Σας ευχαριστώ πολύ. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε λίγα πράγματα σχετικά με τη δομή της εκπαίδευσης στη χώρα σας, στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα έτη σπουδών, τα διάφορα είδη σχολείων καθώς και τις πανεπιστημιακές σχολές.

**Η πατρίδα μου έχει αρχική εκπαίδευση (9 έτη σχολικής φοίτησης), από 6-15 ετών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση (4 έτη) από 15-19 ετών και τριτοβάθμια εκπαίδευση - Ευρωπαϊκό σύστημα της Μπολόνια (3 + 2 μεταπτυχιακές σπουδές).**

3. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια είναι τα κύρια ζητήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση στη χώρα σας.

**Η έλλειψη ποιότητας των εκπαιδευτικών και χαμηλή ποιότητα εκπαιδευτικού περιεχομένου.**

4. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Πείτε μας πώς εξετάζετε και βαθμολογείτε τις επιδόσεις των μαθητών έτσι ώστε να τους προάγετε στην επόμενη τάξη καθώς και για την είσοδό τους στις Πανεπιστημιακές σχολές;

**Στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε κρατικές εξετάσεις (4 θέματα + Project-Σύνθετη Εργασία). Το Πανεπιστήμιο μετέπειτα ταξινομεί τους μαθητές σύμφωνα με το σύστημα μορίων επίδοσης στις εξετάσεις αυτές.**

5. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Πείτε μας σας παρακαλούμε ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και τα προβλήματα στη χώρα σας (εκπαιδευτικά προβλήματα και θέματα, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του επαγγέλματος);

**Λόγω της έλλειψης μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται. Το κύριο πρόβλημα είναι το χάσμα των γενεών μεταξύ της νέας γενιάς, της τεχνολογίας και των απροετοίμαστων εκπαιδευτικών, προκειμένου να δεχθούν και να αντιμετωπιστούν αυτές οι νέες προκλήσεις.**

6. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια σας αναφερθούμε στο Επαγγελματικό και κοινωνικό καθεστώς των εκπαιδευτικών στη χώρα σας, αν δηλαδή αποδοχή από την κοινωνία, υψηλό επαγγελματικό φρόνημα ή όχι, καλές συνθήκες εργασίας, εποικοδομητικό κλίμα κλπ.

**Οι καθηγητές στη χώρα μου είναι μεσαία τάξη, πλαισιωμένοι από στερεότυπα σχετικά με το επάγγελμα (χωρίς σεβασμό από την κοινωνία).**

7. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια σας αναφερθούμε και στις κυρίαρχες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας στη χώρα σας (παραδοσιακή διδασκαλία, δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, ομαδική εργασία, έρευνα, μάθηση με πρότζεκτ κ.λπ.).

**Διδασκαλία και ομαδική εργασία.**

8. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια τα βασικά μαθήματα κορμού στην εκπαίδευση στη χώρα σας (Μαθηματικά, Γλώσσα και οποιεσδήποτε άλλες);

**Γλώσσες (Αγγλικά, Γερμανικά), Μαθηματικά, Ιστορία, Βιολογία, Χημεία, Κοινωνιολογία, Τέχνες - Πρόγραμμα Σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.**

9. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια η επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα σας μέσω Συμβούλων Εκπαίδευσης και άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, πώς δηλαδή οργανώνεται και εφαρμόζεται η επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα σας;

**Το Υπουργείο Παιδείας (οι σύμβουλοι) έχει τον πρωταρχικό ρόλο στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών. Επισκέπτονται τα σχολεία και παρακολουθούν το έργο των εκπαιδευτικών.**

10. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια σας αναφερθούμε και στα προγράμματα κατάρτισης και διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, (πώς λειτουργούν, αριθμός και είδη διαθέσιμων μαθημάτων, αξιολόγηση και πιστοποίηση);

**Τα HGO's (Κυβερνητικά Κέντρα Επιμόρφωσης) είναι ο οι οργανισμοί που παρέχουν τα κύρια μαθήματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς. Δεν έχουμε γενική και συστηματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.**

11. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τρόπους εφαρμογής και αποτελεσματικότητα της διδακτικής μέσω των Νέων τεχνολογιών.

**Στο σχολείο οι ΤΠΕ αποτελούν το κύριο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και την προσέγγισή του.**

12. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποιες οι εκπαιδευτικές δράσεις στα σχολεία, τους τύπους των δράσεων καθώς και τα επίπεδα υλοποίησης (πόσα προγράμματα μπορεί να τρέξει μια τάξη; Υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών και των σχολείων με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, βιβλιοθήκες και τοπικές αρχές σχετικά με τη μάθηση μέσω πρότζεκτ καθώς και με τα σχολεία μεταξύ τους σε διάφορα θέματα και ζητήματα;

**Σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα Erasmus είναι αρκετά ενεργό και επιτυχές στα σχολεία. Όμως, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κυρίως την από καθέδρας διδασκαλία (συμπεριλαμβανομένης της κάποιας χρήσης βίντεο και παρουσιάσεων) και τις διαγνωστικές εξετάσεις των γνώσεων των μαθητών με βάση γεγονότα και πηγές.**

13. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε ποια τα εκπαιδευτικά μοντέλα που επικρατούν στη χώρα σας. Η εκπαίδευση βασισμένη στις δεξιότητες ή η εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση; Ποια είναι η πιο διαδεδομένη στη χώρα σας και γιατί;

**Η δεύτερη, η εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση κυρίως.**

14. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ποιο είναι το επίπεδο ένταξης και σημασίας της γνώσης της Αγγλικής στη χώρα σας;

**Μόνο σε ορισμένα σχολεία και τα περισσότερα από αυτά είναι ιδιωτικά.**

15. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια τώρα ας αναφερθούμε και στην μετανάστευση και την προσφυγιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπάρχει σχέδιο μετανάστευσης και υποστηρικτική υποδομή για το μαθητικό μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό στη χώρα σας;

**ΟΧΙ. Δεν έχουμε σχέδιο.**

16. Ποιος είναι ο μέσος αριθμός ετών που ένας δάσκαλος εργάζεται για να αποκτήσει σύνταξη;

**64 για τους άνδρες και 62 για τις γυναίκες.**

17. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε πώς μπορείτε να γίνετε διευθυντής σχολείου ή εκπαιδευτικός σύμβουλος;

**Συνήθως μόνο αν είστε μέλος ή ακτιβιστής σε πολιτικό κόμμα. Δυστυχώς! Η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.**

18. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια παρακαλούμε να μας πείτε αν υφίστανται ή και προγραμματίζονται οποιεσδήποτε νέες μεταρρυθμίσεις ή νόμοι στη χώρα σας σχετικά με την εκπαίδευση;

**Ναι, 2019. Νόμος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες.**

19. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, έχετε μόνο ένα ή υπάρχει μια επιλογή από πολλά εγχειρίδια της ίδιας θεματικής. Εν γένει, τι πιστεύετε για τα σχολικά εγχειρίδια; Είναι αποτελεσματικά, ποιοτικά ή χρειάζονται βελτίωση;

**Έχουμε μόνο ένα βιβλίο για κάθε μάθημα και τα περισσότερα από αυτά είναι παλιά (δημοσιευμένα το 2000, 2001).**

20. Σας ευχαριστούμε για την απάντηση. Στη συνέχεια ας αναφερθούμε και στη σχολική υποδομή. Τα σχολεία είναι καλά εξοπλισμένα; Υπάρχουν ειδικές ανάγκες για τα σχολεία όσον αφορά τις υποδομές; (γραφεία, υπολογιστές, προβολείς, άλλα;)

**Ναι, τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο και υπολογιστές.**

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τις απαντήσεις σας. Ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικές, περιεκτικές και χρήσιμες.

**Εγώ σας ευχαριστώ. Κάθε επιτυχία στο δύσκολο και πολύτιμο για μια κοινωνία έργο και ρόλο σας ως εκπαιδευτικού.**

**Νίκος Αμανατίδης**

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

3ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

<http://nikamanatidis.weebly.com> <https://nikosaman5.wixsite.com/alexandria>

<https://remote.com/nikosaman>

## Η διεργασία της επικοινωνιακής εγγύτητας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου

*Διονυσία Χρ. Καρλατήρα*

*Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Δρ.Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α. dionykarl1@gmail.com*

*Επιβλέπων Καθηγητής*

*Παναγιώτης Κορδούτης, Καθηγητής, Κοινωνικής Ψυχολογίας Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, pkord@otenet.gr*

### Περίληψη

Μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων. Η ενεργός εμπλοκή τους σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία καταλήγει άλλοτε σε αποτελεσματική επικοινωνία ενίοτε σε ημιτελή επικοινωνία και μερικές φορές σε αποτυχημένη επικοινωνία. Η ελεγχόμενη εμπλοκή -ως διεργασία επικοινωνιακής εγγύτητας - έχει διαφορετικό χαρακτήρα στις συμμετρικές και ασύμμετρες σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στη σχέση διδάσκοντος – διδάσκοντος (συναδέλφων) διδάσκοντος – μαθητή, διδάσκοντος – γονιού και διδάσκοντος – συναδέλφου σε διοικητική θέση. Όταν τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες για την αποφυγή της σύγκρουσης στο χώρο εργασίας και καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες (έκφρασης, ενεργητικής ακρόασης, διαχείρισης της όλης διαδικασίας) μπορούν να οικοδομηθούν ουσιαστικότερες σχέσεις και οι εν δυνάμει προδιαθέσεις των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας να εξελιχθούν σε ένα ξεδίπλωμα ικανοτήτων με θαυμαστά αποτελέσματα, σε καινοτόμες δράσεις και επιτεύγματα υψηλών προσδοκιών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επικοινωνιακή εγγύτητα, διαπροσωπικές δεξιότητες, καινοτομία

### Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που εμπεριέχει την εκπαιδευτική σχέση και η εύρυθμη λειτουργία του στηρίζεται πολύ στη διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, μεταξύ δ/ντή/ντριας – εκπαιδευτικών ή μαθητών ή γονέων. Η επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο στο χώρο του σχολείου είναι **αναπόφευκτη** με την έννοια ότι δεν μπορεί να μην επικοινωνήσουμε σε μια σχολική μονάδα γιατί το σχολείο ως οργανισμός επιδιώκει να υλοποιήσει κάποιους στόχους, άσχετα με το αν η επικοινωνία μας είναι θετική ή αρνητική, είναι **δυναμική** δηλαδή μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη ανάλογα με τα πρόσωπα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κτλ) που μπορεί να αλλάζουν κάθε σχολικό έτος ή και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, **περίπλοκη** γιατί εξαρτούν το περιεχόμενο των λόγων τους από το επίπεδο των συνομιλητών, **προσωπική** με την έννοια ότι κάθε πρόσωπο βάζει τη δική του σφραγίδα και **πολυσήμαντη**, όπου μέσα από τη λειτουργία της αναδύονται δύο μηνύματα. Εκείνο του

περιεχομένου ή το λεκτικό μήνυμα που ταυτίζεται με τις ανταλλασσόμενες πληροφορίες, και εκείνο της σχέσεως ή σχεσιακό ή μη λεκτικό μήνυμα που υποδηλώνει το κλίμα μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι σχέσεις μεταξύ αυτών που επικοινωνούν ( Λάππας, 2000). Στο μέτρο που η σχέση στην επικοινωνία επηρεάζει και προσδιορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας, στο ίδιο μέτρο αποτελεί μια κάποια μεταεπικοινωνία ( Λάππας, 2000).

Όταν επιχειρούμε να επικοινωνήσουμε με κάποιον περιμένουμε ανταπόκριση. Προσδοκούμε ότι κάποια νοήματα δικά μας θα ενεργοποιήσουν κάποια νοήματα δικά του προς απάντηση και ότι αυτή η ανταποδοτική ανταλλαγή θα συνεχισθεί μέχρι να επιτευχθεί κάποιος στόχος, κάποιο διαφορετικό αποτέλεσμα, τόσο στη συμπεριφορά του αποδέκτη όσο και στη δική μας.

Πολλές φορές όμως ενώ οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική μονάδα φέρουν κάποιο μήνυμα διαθέσιμο για επικοινωνία μπορεί να μην το αναγνωρίσουμε ή να το απορρίψουμε ως απαράδεκτο. Οι αιτίες για την ημιτελή ή αποτυχημένη επικοινωνία είναι πολλές. Οι κυριότερες από αυτές είναι: Έλλειψη επικοινωνιακού πλαισίου και κάποιας κοινής αναφοράς. Προβλήματα γλωσσικά τα οποία δυσχεραίνουν τη μεταβίβαση γνώσεων, πληροφοριών κ.λ.π. από πρόσωπο σε πρόσωπο, πράγμα που επιβάλλει τη χρήση κατανοητών λεκτικών και εννοιολογικών συμβόλων. Η φυσική μας τάση να κρίνουμε και να αξιολογούμε τις απόψεις των άλλων και η προδιαμορφωμένη εικόνα που έχουμε για τους άλλους, η οποία επηρεάζει προκαταβολικά τις αποφάσεις μας. Η φυσική και πνευματική μας κατάσταση. Τα προσωπικά μας βιώματα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις ζωής και το κοσμοθεωριακό μας πιστεύω, ιδίως όταν ως κλειστό σύστημα αντιπαράβλλονται στους άλλους με απόλυτο τρόπο. Οι προσωπικές αγωνίες και αντιστάσεις, όπου εντάσσεται ο αγώνας για αυτο-δικαίωση και αυτο-επιβεβαίωση, που εν πολλοίς οδηγεί στην αποξένωση. Η σύγκρουση επιδιωκόμενων στόχων. Πάνω από όλα βέβαια καιροφυλακτούν τα ψυχολογικά και συναισθηματικά εμπόδια, που επιμελώς υποκρύπτουν το βαθύτερο οντολογικό και υπαρξιακό μας πρόβλημα. Είναι αυτονόητο, λοιπόν ότι πραγματική επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει, αν δεν αρθούν τα πάσης φύσεως εμπόδια, τα οποία εμφιλοχωρούν στην όλη πορεία της, την αποδυναμώνουν και την καταστρέφουν (Howe, 1963, Rogers, 1961).

Το παρόν άρθρο θα διερευνήσει τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε μια σχολική μονάδα χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις με διαφορετικές θεάσεις από την πλευρά της κοινωνικής ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής. Σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα θα γίνει αναφορά στις κάθετες σχέσεις και στην οριζόντια μορφή των σχέσεων.

### **Σχέση διδάσκοντος-διδάσκοντος**

Σε μια σχολική μονάδα όπως και σε κάθε οργανισμό είναι αναπόφευκτη η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν εκεί. Όμως αυτή η αλληλεπίδραση δεν οδηγεί κατά ανάγκη σε σχέση εγγύτητας. Για να επιτευχθούν οι στόχοι τους



οποίους θέτει το σχολείο ως οργανισμός θα πρέπει πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν. Υπάρχουν διαφορετικές δυναμικές οι οποίες αναπτύσσονται και διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν σε σχέσεις. Αυτές οι διεργασίες ικανοποιούν ανάγκες. Η αυτοαποκάλυψη, τα προσωπικά στοιχεία, η αμεσότητα, οι ερμηνείες οι οποίες δίνονται σε περιστατικά οδηγούν μερικές φορές πέρα από την αλληλεπίδραση σε σχέσεις εγγύτητας. Για να αναπτυχθούν πολλές φορές αυτές οι σχέσεις χρειάζεται κάποιο βάθος χρόνου. Συμβαίνει βέβαια σε σχολικές μονάδες εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται χρόνια μαζί να μην έχουν αναπτύξει σχέσεις εγγύτητας λόγω διαφορετικών αξιών, στάσεων, επιδιωκόμενων στόχων. Όταν όμως οι εμπλεκόμενοι στο χώρο εργασιακής αλληλεξάρτησης επιθυμούν μια ουσιαστικότερη σχέση, θα πρέπει έχουν έγνοια για το «μοιραίο έλεγχο» που ασκείται και στους δύο, δηλαδή τους κανόνες και τη δεοντολογία που ρυθμίζουν το χώρο εργασίας, να ρυθμίσουν τις συνέπειες της σχέσης αυτής στον εργασιακό χώρο και στη ζωή τους, καθώς και το επίπεδο και τα όρια που θα κρατήσουν την εγγύτητα και τη σχέση. Η ελεγχόμενη εμπλοκή ως διεργασία επικοινωνιακής εγγύτητας είναι δυνατό να εμβολιάσει το αλληλεξαρτησιακό σύστημα με ένα αίσθημα κοινοτικό. Οι άνθρωποι δηλαδή να αρχίσουν να νιώθουν ότι βρίσκονται στο σχολείο με δικούς τους ανθρώπους για να ασχοληθούν με στόχους που τους αφορούν γιατί είναι μέρος της ζωής τους. Γίνονται έτσι γενναίοδωροι, επενδύουν χρόνο και ενέργεια συμμετοχικά και όχι διεκπεραιωτικά, χωρίς να περιμένουν ότι θα πάρουν για ότι δίνουν ακριβώς και στην ίδια διάσταση που έδωσαν (Κορδούτης,2014).

### Σχέση διδάσκοντος- μαθητή

#### Αλληλεπίδραση, σχέση, συνάντηση

Ίσως θα έπρεπε να διευκρινιστούν κάποιοι όροι που αφορούν τη διαπροσωπική επικοινωνία διδάσκοντος-μαθητή. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εννοιών **αλληλεπίδραση, σχέση και συνάντηση**. Η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα μπορεί να λάβει τη μορφή των αλληλεπιδράσεων εγγύτητας οι οποίες σε εξαιρετικές περιπτώσεις με το πέρασμα του χρόνου μπορεί να εξελιχθούν σε σχέσεις εγγύτητας. Για τον Hedrick(2000) η εμπειρία της εγγύτητας στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις έχει δύο διαστάσεις: το θετικό θυμικό στοιχείο και τις αντιλήψεις κατανόησης. Οι συμπεριφορές εμπλοκής που μεταδίδουν προσοχή, ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή επηρεάζουν απευθείας τις εμπειρίες εγγύτητας στις αλληλεπιδράσεις. Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά μπορούν να ενισχύσουν τις εμπειρίες εγγύτητας. Σύμφωνα με έρευνες του Osgood (1957), η κάθε λέξη είναι φορτισμένη με κάποια συναισθηματική σημασία, η οποία ενδέχεται να μεταδίδει συγκεκριμένα συναισθηματικά μηνύματα στον ακροατή. Τα μηνύματα είναι τρισδιάστατα και οι διαστάσεις είναι **αξιολόγηση, δυναμικότητα και ενεργητικότητα**. Ο ακροατής θα αντιδράσει ανάλογα με τη συναισθηματική φόρτιση που προκαλείται στον ίδιο.

Η **σχέση** είναι μια διεργασία βαθμιαία και εξελικτική, ενώ η **συνάντηση** είναι συμβάν απροσδόκητο και αιφνίδιο, θυμίζει μυστήριο. Υπάρχουν περιπτώσεις που η

πραγματικότητα μιας σχεσιακής καταστάσεως εγγίζει το μέγεθος και την ένταση της συναντήσεως. Αν δεν μπορεί η συνάντηση να τεθεί ως άμεσος σκοπός του μαθήματος, είναι σε θέση ο δάσκαλος με τις κατάλληλες γνώσεις να αφυπνίσει το ενδιαφέρον και έτσι να προετοιμάσει το έδαφος για τη μελλοντική της εμφάνιση. Μέσα από την επεξεργασία και την αφομοίωση της γνώσεως κυοφορείται γνήσια εσωτερική σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα που μπορεί να οδηγήσει σε γνήσια συνάντηση (Λάπας,2000).

### Επικοινωνιακές δεξιότητες στην αλληλεπίδραση

Το σχολείο είναι κατεξοχήν χώρος στον οποίο οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια ροή επικοινωνίας. Τα πρόσωπα αλληλεπιδρούν συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεχώς να τις βελτιώνει. Αυτές τις δεξιότητες μπορεί να επιχειρήσει να τις καλλιεργήσει και στους μαθητές του είτε μέσα από κάποιο πρόγραμμα, είτε ενσωματώνοντας κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές και δραστηριότητες μέσα στην τάξη.

Ο Dick (1997) υποστηρίζει ότι για μια επιτυχημένη επικοινωνία απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καθένα από αυτά συνοδεύεται από αντίστοιχες συναισθηματικές **δεξιότητες έκφρασης** για να μεταφέρουμε στους άλλους το μήνυμα που θέλουμε, **δεξιότητες ακρόασης** για να λάβουμε από τους άλλους τις πληροφορίες που θέλουν να μας μεταφέρουν και **δεξιότητες διαχείρισης** της όλης διαδικασίας. Όσον αφορά ειδικά στις ικανότητες ακρόασης που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ο Gordon(2002) τις διακρίνει σε τέσσερα είδη: **παθητική ακρόαση, ανταπόκριση κατανόησης, παρότρυνση για να πει περισσότερα το παιδί, ενεργητική ακρόαση**. Από αυτά τα τέσσερα είδη η **ενεργητική ακρόαση** είναι η πιο αποτελεσματική δεξιότητα ακρόασης. Ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να περάσει ένα δικό του μήνυμα, αλλά αντιθέτως καθρεφτίζει αυτά που λέει το παιδί. Δείχνει ενεργητικά ότι καταλαβαίνει ή ότι προσπαθεί να καταλάβει το μήνυμα με το να επαναδιατυπώνει με δικά του λόγια, ώστε να μπορούν να διορθωθούν και οι τυχόν παρανοήσεις.

Στο σχολείο οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν στην **ενσυναίσθηση**. Κοινή είναι η επιστημονική θέση ότι η ενσυναίσθηση έχει δύο διαστάσεις(Bule,1981,Egan,1994):

- *τη γνωστική ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και*
- *τη συναισθηματική ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου*

### Σχέση διδάσκοντος – γονιού

Είναι αναμφίβολο ότι η επικοινωνία διδάσκοντος - γονιού συμβάλει ουσιαστικά στην ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική, γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Οι τακτικές συγκεντρώσεις γονέων, η ενημέρωση των γονέων, η ουσιαστική επικοινωνία διδάσκοντος – γονιού και η διαμόρφωση της θέσης ότι οι στόχοι είναι κοινοί, προς όφελος του μαθητή οδηγούν σε επικοινωνιακή εγγύτητα. Η σωστή και η έγκαιρη επικοινωνία μπορεί να

προλάβει πολλές παρανοήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε κακή επικοινωνία και κατά συνέπεια σε κρίση. Συμβαίνει όμως να υπάρχουν κάποιοι λόγοι οι οποίοι δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή εγγύτητα, όπως η προδιαμορφωμένη εικόνα, οι προκαταλήψεις για τον εκπαιδευτικό που μπορεί να προέρχονται από γνώμες άλλων γονιών, τα πρότυπα που μπορεί να έχει ο γονιός για τον/την καλό/ή δάσκαλο/α, η γλώσσα, η ορολογία που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό ο γονιός να είναι ενημερωμένος από το δάσκαλο για τον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είναι σύμφωνος με τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Πέρα όμως από τον τρόπο διδασκαλίας ο γονιός πρέπει να είναι ενημερωμένος και για τη συμπεριφορά του παιδιού του και τη συνολική του εικόνα και προσαρμογή στο σχολείο, αλλά και για άλλα θέματα όπως π.χ. η χρήση του διαδικτύου, ο σχολικός εκφοβισμός κτλ.

Όταν ο διδάσκων χρειαστεί να συμβουλευτεί, να συνεργαστεί, να δράσει, να παραπέμψει, πρέπει να είναι προετοιμασμένος ώστε να αποκρίνεται κάθε φορά με συστηματικότητα και οριοθέτηση και να εμπλέκεται δημόσια και με ασφάλεια όπου χρειάζεται, παραπέμποντας σε αυτούς που μπορούν να παράσχουν σταθερότερες υπηρεσίες και υποστήριξη (Κορδούτης,2014).

Για να πετύχουμε μία κατάσταση «επικοινωνίας», όπου τα μηνύματα που στέλνονται από τον «πομπό» γίνονται αντιληπτά και κατανοητά από το «δέκτη» μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την επανατροφοδότηση. Παρατηρούμε τις αντιδράσεις του «δέκτη» που δείχνουν ότι κατανοεί, ότι δηλαδή τα μηνύματα πέρασαν. Αν παρατηρήσουμε ότι το μήνυμα δεν πέρασε, τότε αλλάζουμε τη μορφή του, επαναλαμβάνουμε το ίδιο μήνυμα, τονίζουμε κάποιο άλλο μέρος του μηνύματος, μέχρι να έχουμε ενδείξεις από το «δέκτη» ότι το μήνυμα έγινε αντιληπτό.

### **Σχέση διδάσκοντος- συναδέλφου σε διοικητική θέση στο σχολείο**

Ένα πολυσυζητημένο θέμα σε κάθε οργανισμό και συγκεκριμένα σε μια σχολική μονάδα είναι η δημιουργία καλού κλίματος, κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας που ευνοεί το ξεδίπλωμα των δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από διάφορα στοιχεία σε διάφορες περιπτώσεις, την ικανότητα να πείθει. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις σε μια σχολική μονάδα μπορούν να αποβούν ευεργετικές τόσο ως προς τους μαθητές, όσο και ως προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ως προς τη σχέση τους με τους γονείς. Είναι αρκετές οι αλληλεπιδράσεις, τα μηνύματα τα οποία πρέπει να αποκωδικοποιηθούν. Ο διαφορετικός τρόπος θέασης ορισμένων γεγονότων, η διαφορετική κουλτούρα, ο διαφορετικός τρόπος στάσης ζωής, οι αξίες θα πρέπει να συγκεραστούν και να υπάρχει κάποια όσμωση. Ο/η δ/ντής/ντρια της σχολικής μονάδας σε πολύ μεγάλο βαθμό μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Ο τρόπος επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό ενδιαφέρον για τον καθένα ξεχωριστά, η δίκαιη αντιμετώπιση, η αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα, η ενσυναίσθηση μπορούν να συνεισφέρουν και να οδηγήσουν στην

επικοινωνιακή εγγύτητα. Σίγουρα σε μια σχολική μονάδα όταν εργάζονται πολλοί εκπαιδευτικοί, ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα, άλλος πλησιάζει πιο πολύ στις θέσεις, στις αντιλήψεις τις οποίες έχει ο/η δ/ντής/ντρια άλλος λιγότερο. Θα πρέπει τη συμπάθεια και την εύνοιά του ο/η δ/ντής/ντρια να μην την εκδηλώνει τουλάχιστον φανερά, να συμπεριφέρεται με αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη. Όπως επίσης θα πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει ως που είναι τα όριά του. Σε περιπτώσεις που ο τρόπος προσέγγισης είναι ίδιος με κάποιον εκπαιδευτικό και υπάρχει επικοινωνιακή εγγύτητα κρίνεται ορθό να μην εκδηλώνεται μεροληπτικά. Πολλές φορές υπάρχουν κάποιοι άτυποι κανόνες ή συνήθειες οι οποίες έχουν παγιωθεί, όπως εκφράσεις: «εμείς έτσι το κάναμε». Η σωστή διαχείριση τέτοιων καταστάσεων θα μπορούσε να γίνει με βάση το εγγεγραμμένο σχήμα: **Θέση-αντίθεση-σύνθεση**.

Σε περιπτώσεις διαπροσωπικής σύγκρουσης ο Π. Κορδούτης (2014) ανασκοπεί έξι ευρέως γνωστές βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες για τη διαχείριση της σύγκρουσης: **ενεργό ακρόαση, ενσυναίσθηση, παρηρησία, αποφυγή προδιαθεσιακών αποδόσεων αιτίου, εποικοδομητική ανατροφοδότηση, λύση προβλήματος** με επινόηση και διατύπωση εναλλακτικών λύσεων .

Είναι πολύ σημαντικό ο/η δ/ντής/ντρια να δημιουργεί αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας με το προσωπικό, μέσα από τις ανακοινώσεις προσωπικού, από τις συναντήσεις και συζητήσεις με το προσωπικό, τις ανεπίσημες, φιλικές συγκεντρώσεις κτλ.

### **Επιλεγόμενα**

Η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, τα οφέλη είναι πολλά. Η καλή διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, η ελεγχόμενη εμπλοκή ως διεργασία επικοινωνιακής εγγύτητας μπορεί να αυξήσει την άμεση και μακροπρόθεσμη αποδοτικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου αλλά και να μειώσει το ανθρώπινο και οικονομικό κόστος που υπεισέρχεται στη λειτουργία του. Ειδικότερα σε μια σχολική μονάδα που αλληλεπιδρούν τόσο άνθρωποι και υπάρχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης, όπου αναπτύσσονται κάθετες και οριζόντιες σχέσεις για να μην υπάρχει μόνο μια απλή συνύπαρξη και για να οικοδομηθούν ουσιαστικότερες σχέσεις, η επικοινωνιακή εγγύτητα μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, σε μια αποκάλυψη δυνατοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών.

### **Βιβλιογραφία**

#### **Ελληνόγλωσση**

Βρεττού,Γιάν.(1994).*Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη ,σελ.67-93

Γεώργας,Δημ.(1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος α, γ' έκδοση. Αθήνα,σελ.278.

Λάππας, Δημ.(2000). *Ο διάλογος και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα,σελ.208-211.

Κορδούτης,Παν.(2014). *Διαπροσωπική σύγκρουση: Στο Επιμορφωτικό υλικό Παντείου Πανεπιστημίου, Τμήματος Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Εργαστηρίου Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας: Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων στο Σχολείο*. Αθήνα .

Κορδούτης,Παν.(2014). *Η επικοινωνιακή εγγύτητα στο σχολείο: Στο Επιμορφωτικό υλικό Παντείου Πανεπιστημίου, Τμήματος Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Εργαστηρίου Κοινωνικής και Πειραματικής Ψυχολογίας: Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων στο Σχολείο*. Αθήνα .

Σαΐτης, Χρίστος. (2007). *Ο Δ/ντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.

Παρασκευά, Φωτ. & Παπαγιάννη, Αικατ.(2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα στελέχη της εκπ/σης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,σελ.38-41.

### Μεταφρασμένα

Hendrick, Clyde. Hendrick, Susan S. (2013). *Στενές σχέσεις : Θεμελιώδη ζητήματα της ψυχολογίας των διαπροσωπικών σχέσεων* . Επιμέλεια Παναγιώτης Σ. Κορδούτης. - Αθήνα :Πεδίο.

Miell, Dorothy. Dallos, Rudi. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις : Μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση*. Επιμέλεια Αικατερίνη Γκαρή . Επιμέλεια σειράς Π. Κορδούτης. - Αθήνα : Πεδίο.

### Ξενόγλωσση

Buie, D. (1981). *Empathy: Its nature and limitations*.Journal of the American Pshychoanalytic Association, 29(2), 281-307.

Dick,B.(1997.)*Communicationskills*.[Availableonline].<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/communicn.html>

Egan, G.(1994).*The skilled helper: A problem-management approach*. Monterey,CA: Brooks/Cole.

Gordon, T. & Burch, N.(2002).*What every teacher should know*. Gordon Training International at [www.gordontraining.com](http://www.gordontraining.com) Howe, R. (1963). *The miracle of dialogue*. New York , σελ18-35.

Osgood, C.E.Susi, G.J.Tannebaum,P.H. (1957). *The measurement of meaning* .Urbana:  
U.Illinois.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston,  
σελ.329-337.

## Θεωρίες μάθησης με εστίαση στη συγκριτική παρουσίαση των προσεγγίσεων του Γνωστικού και Κοινωνικού Εποικοδομισμού

*Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής*

*Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos,  
gkougium@ppp.uoa.gr*

*Λεωνίδα Σούλτος, M.Ed., Εκπαιδευτικός, lsoultos@gmail.com*

### Περίληψη

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η συγκριτική μελέτη δύο θεωριών από τον χώρο της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, του Γνωστικού/Ατομικού και του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, οι οποίες εκπροσωπούνται από τον Piaget και τον Vygotsky, αντίστοιχα. Αρχικά, αναλύονται τα βασικά στοιχεία των δύο θεωριών, κατόπιν γίνεται σύγκριση αυτών και τέλος γίνεται αναφορά στην εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδος της ανθρώπινης ανάπτυξης, όπου αναπτύσσεται το σύνολο των γνωστικών λειτουργιών, είναι η παιδική ηλικία. Ο Piaget θεωρούσε ότι η μάθηση εδράζεται τόσο σε ψυχολογικές όσο και σε παιδαγωγικές ερμηνείες, και επικεντρώθηκε στην εξέλιξη της παιδικής λογικής σκέψης, η οποία αναπτύσσεται περνώντας διαδοχικά από ποικίλα στάδια. Βασικές έννοιες της πιαζετιανής θεωρίας είναι: η αφομοίωση, η συμμόρφωση, η προσαρμογή και το σχήμα. Από την άλλη, ο Vygotsky θεωρεί ότι ο σημαντικότερος πολιτισμικός μηχανισμός ο οποίος συμμετέχει στην εξέλιξη των ανώτερων γνωστικών διεργασιών είναι η γλώσσα, που αποτελεί το σημαντικότερο επικοινωνιακό μέσο στην αλληλεπίδραση παιδιού και περιβάλλοντος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Piaget, Vygotsky, Γνωστικός – Ατομικός Εποικοδομισμός, Κοινωνικός Εποικοδομισμός

### Εισαγωγή

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στους αλληλεπιδραστικούς μηχανισμούς του ατόμου αλλά και της κοινωνίας, είναι ο γνωστικός και ο κοινωνικός εποικοδομισμός. Η προσέγγιση του εποικοδομισμού, η οποία στηρίζεται στις θεωρίες του Piaget, επικεντρώνεται στην πεποίθηση πως οι προσλαμβάνουσες νοητικές δομές κατασκευάζονται από τον μαθητή μέσα από τη γνωστική ανακαλυπτική διαδικασία, η οποία έχει ως κέντρο την αφομοίωση και την ενσωμάτωση της γνώσης (Barouma & Kougioumtzis, 2016· Κολιάδης, 1997). Πολύ αργότερα, έγινε ευρύτατα αποδεκτός ο πολιτισμικός προσανατολισμός του κονστρουκτιβισμού (: εποικοδομισμού), ο οποίος στηρίζεται στις θεωρίες του Vygotsky και τις θεωρήσεις του νεομαρξισμού της «πρακτικής εξάσκησης» (Sawyer & Stetsenko 2018· Κουγιουμτζής, 2016β· Lave, 1988). Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η μάθηση επηρεάζεται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του μαθητή. Η θεώρηση του Vygotsky επί του εποικοδομισμού εξειδικεύεται και νοείται ως κοινωνικός εποικοδομισμός, γιατί εστιάζει στην αξία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και υποστηρίζει ότι αυτή

διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία των γνωστικών δομών του παιδιού (Tryphon & Vonèche, 2013).

## Γνωστικές Θεωρίες

### Jean Piaget: Ατομικός εποικοδομισμός

Ο Piaget θεωρούσε ότι η μάθηση εδράζεται σε ψυχολογικές και σε παιδαγωγικές ερμηνείες. Ο Piaget επικεντρώθηκε στην εξέλιξη της παιδικής λογικής σκέψης, η οποία αναπτύσσεται περνώντας διαδοχικά από ποικίλα στάδια (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με τον Roblyer (2008), η διαδοχή της γνωστικής εξέλιξης, καθώς και οι γνωστικές λειτουργίες των παιδιών, ακολουθούν την παρακάτω πορεία:

- **Αισθησιοκινητική περίοδος (μέχρι 2 ετών):** Τα παιδιά μαθαίνουν το περιβάλλον, χρησιμοποιώντας την κίνηση και τις αισθήσεις.
- **Στάδιο προλογικής σκέψης (2-7 ετών):** Τα παιδιά εξελίσσουν τις ικανότητές τους στον τομέα του λόγου και εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες. Παράλληλα, σε αυτό το στάδιο, ο εγωκεντρισμός δίνει χώρο στην αυτοσυγκράτηση.
- **Στάδιο συγκεκριμένων πράξεων (7-12 ετών):** Τα παιδιά αρχίζουν να αιτιολογούν αφηρημένες έννοιες και μπορούν να καταφεύγουν στη γενίκευση των δεδομένων.
- **Στάδιο λογικών τυπικών πράξεων (12 και άνω):** Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένα καταγράφοντας τη σκέψη τους, να κάνουν υποθετικές διατυπώσεις ελέγχοντάς τες, να τοποθετούν τα δεδομένα σε ομάδες και να τα αιτιολογούν επιστημονικά.

Τα στάδια ακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία των ψυχοπνευματικών ικανοτήτων του παιδιού και η μετάβαση από τη μία περίοδο στην άλλη προϋποθέτει συγκεκριμένες ικανότητες που χρειάζεται να κατακτηθούν. Η χρονική διάρκεια των σταδίων μπορεί να ποικίλλει, αυτό που δεν αλλάζει, όμως, είναι η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Μάλιστα, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η αλληλοδιαδοχή μεταξύ των επιμέρους σταδίων οφείλεται στη διεπίδραση περιβάλλοντος και παιδιού και όχι σε συμπεριφοριστικές επιδράσεις του τύπου ερέθισμα-αντίδραση, οι οποίες είναι προβλέψιμες (Ράπτη & Ράπτη, 1999). Η κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση της πιαζετιανής θεωρίας συνάπτεται με την αναπτυξιακή πορεία της ανθρώπινης γνώσης, καθιστώντας την ως μαθησιακή θεωρία. Ο Piaget πίστευε ότι το παιδί μαθαίνει οικοδομώντας τη γνώση μέσα από μεταβατικά στάδια, αξιοποιώντας την προσφερόμενη γνώση, ταξινομώντας, αντιστοιχίζοντας και τοποθετώντας την σε σειριακές δομές. Βασικές έννοιες της θεωρίας του Piaget είναι (Κόμης, 2004):

- **Αφομοίωση:** Όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με καινούργια περιβαλλοντικά στοιχεία, τα οποία διαφέρουν από τα ήδη υπάρχοντα, τότε το παιδί προσπαθώντας να εξισορροπήσει τις παλαιές με τις νέες εμπειρίες καταφεύγει στην τεχνική της αφομοίωσης, εντάσσοντας τις καινούργιες εμπειρίες στο πεδίο της αντίληψής του.



- **Συμμόρφωση:** Όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες εμπειρίες, οι οποίες, όμως, δεν είναι αφομοιώσιμες από το υπάρχον γνωστικό σχήμα, τότε αυτό αλλάζει και συμμορφώνεται.
- **Προσαρμογή:** Είναι μία βιολογικού τύπου διαδικασία, κατά την οποία περιλαμβάνονται αφομοιωτικές και συμμορφωτικές διαδικασίες, βοηθώντας την αναμόρφωση των υπάρχοντων γνωστικών σχημάτων και την προσαρμογή τους στην καινούργια κατάσταση.
- **Σχήμα:** Ως σχήμα νοείται η αφαιρετική εννοιολογική αναπαράσταση την οποία χρησιμοποιεί το παιδί, για να συγκρίνει παρεμφερείς έννοιες οι οποίες εισέρχονται στο αντιληπτικό του πεδίο. Τα γνωστικά αυτά σχήματα αναμορφώνονται κατά την αλληλεπίδρασή τους με νέες εμπειρίες και αφομοιώνονται από προϋπάρχοντα σχήματα.

### Vygotsky: Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Η σύγχρονη ψυχολογία οφείλει πολλά στις μελέτες του Vygotsky, σχετικά με τις ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται κατά την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Βασική του προσέγγιση είναι ότι τα παιδιά εξελίσσονται εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλληλεπιδρώντας με αυτό. Η θεωρητική κατασκευή του Vygotsky εστιάζει στην ισχύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στον καθοριστικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην όλη διαδικασία της γνωστικής εξέλιξης (Κουλαϊδής, 2007· Vygotsky, 1997).

Η διαδικασία της εσωτερίκευσης αφορά στην μετατροπή των εξωτερικών ερεθισμάτων σε εσωτερικά, ενώ τα εξωτερικά σύμβολα μετασχηματίζονται σε εσωτερική διαδικασία (Vygotsky, 1997). Ο Vygotsky θεωρεί ότι ο σημαντικότερος πολιτισμικός μηχανισμός ο οποίος συμμετέχει στην εξέλιξη των ανώτερων γνωστικών διεργασιών είναι η γλώσσα, η οποία αποτελεί το σημαντικότερο επικοινωνιακό μέσο στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον (Vygotsky, 1988). Στην αρχή, η γλώσσα χρησιμοποιείται από τα παιδιά ως εξωγενές επικοινωνιακό μέσο, με τη σκέψη να μετουσιώνεται σε λέξεις. Στη συνέχεια, καθώς επιτυγχάνεται η διαδικασία οργάνωσης και πραγματώνεται η ανεξαρτητοποίηση της σκέψης, η γλώσσα καθίσταται περισσότερο εσωτερική και ενισχύεται η σκέψη (Dastpak, Behjat & Taghinezhad, 2017). Έτσι, οι έννοιες διαμορφώνονται καθώς μεταβαίνουμε από τις άμεσες νοητικές διαδικασίες σε πράξεις, που διαμεσολαβούνται από σημεία (Vygotsky, 1997).

Ο Vygotsky συνέβαλε, επίσης, στο να αναδειχθεί το εκπαιδευτικό σύστημα ως μία εξόχως σημαντική δραστηριότητα του ανθρώπου, η οποία συνεισφέρει στην ανάπτυξη του δυναμικού του ατόμου και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Το σχολείο παρέχοντας υποστήριξη δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να μεταβούν σε πιο προχωρημένο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης από αυτό στο οποίο ήδη βρίσκονται, αξιοποιώντας το δυναμικό και την ετοιμότητα τους (Vygotsky, 1997). Η θέση του Vygotsky για τη νοητική εξέλιξη μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνάπτεται με τη Ζώνη Επικείμενης / Εγγύτερης Ανάπτυξης (ZEA - Zone of Proximal Development, ZPD) των

μαθητών: Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο κατεχόμενο επίπεδο ανάπτυξης, όπως σχετίζεται με την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα με την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους (Daniels, 2016).

Οι ουσιαστικές θεωρήσεις του Vygotsky, οι οποίες συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης, όταν εφαρμόζεται η Ζώνη Επικείμενης / Εγγύτερης Ανάπτυξης, είναι (Moll, 1993):

- *Η ολιστική θεώρηση:* Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ολότητα της πραγματικότητας η οποία είναι επιμερισμένη σε υποσυστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν, και κατόπιν προχωρούν στον επιμερισμό των εννοιών (Δαφέρμος, 2002).
- *Η διαμεσολάβηση:* Η διαδικασία αυτή καθίσταται κεντρικής σημασίας στην όλη πορεία της διδασκαλίας, με ιδιαίτερη εστίαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία διαμεσολαβείται από εργαλεία όπως είναι η γλώσσα (Gardner, 2019· Moll, 1993).
- *Η αλλαγή:* Η αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή νέων τρόπων διαμεσολάβησης εντός της τάξης, όπως είναι οι εργασίες που τίθενται και βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν το μαθησιακό τους ρυθμό. Έτσι, ο μαθητής σταδιακά καθίσταται ικανός να αξιοποιεί συνειδητά τη γνώση και να την εφαρμόζει σε ποικίλες καινούργιες καταστάσεις και δραστηριότητες (Moll, 1993).

### Συγκριτική μελέτη των επιμέρους Θεωριών

#### Γνωστικές - Ατομικές Θεωρίες για τη γνώση

Κύριος χώρος έρευνας του εποικοδομισμού είναι οι φυσικές επιστήμες, όπου δίδεται ιδιαίτερο βάρος στις εγκατεστημένες παραστάσεις, ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών, οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία. Η θεωρία του εποικοδομισμού στηρίζεται στην εξέλιξη της ψυχολογίας μέσω των θεωριών του Piaget, επηρεάζοντας σημαντικά τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές θεωρίες (Σολομωνίδου, 1999).

Ο εποικοδομισμός θεωρεί ότι για να κατασκευαστεί η νόηση πρέπει να βασιστεί στο συνολικό εμπειρικό υπόβαθρο του ανθρώπου. Η κατασκευή της γνώσης, συνεπώς, λειτουργεί βασιζόμενη στις ήδη εγκατεστημένες εμπειρίες, τα κατασκευασμένα νοήματα, τις αξίες και τα πιστεύω που έχει εσωτερικεύσει το άτομο και τα οποία αξιοποιεί, για να προσδώσει ερμηνευτικό χαρακτήρα στη νέα γνώση (Κουγιουμτζής, 2016β· Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Ένα, ακόμη, χαρακτηριστικό του εποικοδομισμού είναι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, με τη χρήση προβλημάτων διερεύνησης και ενεργητικής προσέγγισης (Κορδάκη, 2000). Μάλιστα, δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην προϋπάρχουσα γνώση, η οποία χρησιμοποιείται ως βάση μέσω του αναστοχασμού (Κουγιουμτζής, 2014), για την

οικοδόμηση της νέας γνώσης, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται η αξία του λάθους στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

### **Κοινωνικές Θεωρίες για τη γνώση**

Πολλοί θεωρητικοί, με πρωτεργάτη τον Vygotsky, υποστηρίζουν την κοινωνική θεωρία της εξέλιξης του ατόμου, η οποία στηρίζεται στην άσκηση επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων στη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και στην όλη διεργασία της μάθησης. Είναι μια σύγχρονη κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση βάσει της οποίας η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία είναι βασικές παράμετροι οικοδόμησης της σκέψης. Κατά τον Vygotsky, η ανάπτυξη της νόησης συνδέεται με το κοινωνικοϊστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Κατά τη διδασκαλία, η έννοια της εγγύτερης / επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι, αρχικά, ο διδάσκων ανιχνεύει τις ατομικές ικανότητες του μαθητή και ύστερα εντοπίζει τη βαθμίδα των γνωστικών δυνατοτήτων που ο μαθητής είναι ικανός να εξελίξει με την καθοδήγηση και υποβοήθηση του ιδίου (Ματσαγγούρας, 1997). Ουσιαστικά, η θέση των κοινωνικών εποικοδομιστών εδράζεται στην πεποίθηση ότι η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά και για να την ερμηνεύσουμε χρειάζεται να τη δούμε μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων.

### **Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικές εφαρμογές του Εποικοδομισμού**

Τα τελευταία χρόνια οι παιδαγωγικές θεωρίες του εποικοδομισμού έχουν βρει πεδία εφαρμογής στους τομείς της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών τεχνολογιών και βεβαίως έχει βοηθήσει σημαντικά η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Η ευκολία, η ευελιξία και η ποικιλία των νέων τεχνολογιών προσφέρουν μεγάλο αριθμό μαθησιακών περιβαλλόντων στο σχολείο, όπως είναι η εφαρμογή διαδικτυακών και υπολογιστικών εργαλείων, τα οποία στηρίζονται σε αυτές τις θεωρίες (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Κάποιες από τις ιδιότητες των τεχνολογιών της πληροφορίας, οι οποίες αναγνωρίζονται ευρύτατα για τη συμβολή τους σε διδακτικά μοντέλα οικοδόμησης της γνώσης, είναι οι προσομοιώσεις ρεαλιστικών φαινομένων, η μοντελοποίηση, οι μικρόκοσμοι και τα ανοιχτά μαθησιακά λογισμικά.

### **Piaget και εκπαίδευση**

Η πιαζετιανή θεωρία επέδρασε ευρύτατα στη διδασκαλία, αφού σε αυτή εδράζεται η θεωρία της παιδικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η θεωρία του Piaget επηρέασε τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα, ενώ πολλά εποικοδομιστικά μαθησιακά μοντέλα στηρίχθηκαν στις αρχές του (Ράπτης & Ράπτη, 2004):

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικεντρώνεται περισσότερο στη διεργασία της σκέψης του μαθητή και όχι τόσο σε αυτά που παράγει σκεπτόμενος. Δηλαδή, είναι αναγκαίο να δίνει έμφαση όχι μόνο στο να ελέγχει αν απάντησε σωστά ή λάθος, αλλά να εμβαθύνει και στον τρόπο που ο μαθητής έφτασε

στην απάντηση. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τις θεωρίες του Piaget στη διδακτική πράξη είναι επωφελές να ενισχύει την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση κατά την επιτέλεση του έργου του. Επιπρόσθετα, ο Piaget πίστευε ότι δεν είναι ασφαλές να επιδιώκουμε την εξίσωση της σκέψης του παιδιού με αυτή του ενήλικα και ότι μια διδασκαλία που αποβλέπει στην πρόωρη ωρίμαση του μαθητή δεν είναι αποτελεσματική, αφού οδηγεί σε επιφανειακές αλλαγές. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης χρειάζεται να αποδεχόμαστε τις ατομικές διαφορές των παιδιών, καθώς μολονότι διέρχονται από τις ίδιες αναπτυξιακές φάσεις, ωστόσο συνήθως αυτό επιτελείται με διαφορετικούς ρυθμούς. Έτσι, ο δάσκαλος χρειάζεται να επιχειρεί δομεί και να υλοποιεί τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ατομικό όσο και το ομαδικό δυναμικό, εξειδικεύοντας τη διδακτική του στοχοθεσία σύμφωνα με το αναπτυξιακό δυναμικό του κάθε επιμέρους μαθητή και όχι συνολικά της ομάδας (Κουγιουμτζής, 2016α).

Επιπλέον, κεντρική θέση στην αναπτυξιακή θεωρία του Piaget αποτελεί η αυτορρύθμιση, για αυτό δίνεται βαρύτητα σε μεθόδους που εμπεριέχουν τεχνικές διερευνητικής μάθησης. Μάλιστα, ο δάσκαλος οφείλει τον περιορισμό της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, εφαρμόζοντας ως επί το πλείστον διαδικασίες που δρομολογούν την αυτενέργεια των μαθητών. Επίσης, ο δάσκαλος χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών του, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία σε εξατομικευμένη βάση. Οι θεωρίες αυτές είναι ευκολότερα εφαρμόσιμες σε νηπιακές τάξεις και λιγότερο σε μεγαλύτερες τάξεις (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Συνακόλουθα, ο Papert στηριζόμενος στις θεωρίες του Piaget, στην τεχνητή νοημοσύνη αλλά και σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την οικοδόμηση της γνώσης σε ποικίλες κοινωνικές δομές, διαμόρφωσε μοντέλα μάθησης, τα οποία βοηθούν στην ευκολότερη σχεδίαση μαθησιακών περιβαλλόντων με χρήση Η/Υ (Κόμης, 2004). Έτσι, επιδιώχθηκε η δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών που ενσωματώνουν το θεωρητικό πλαίσιο των εποικοδομιστικών θεωριών και στοχεύουν στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων με τα οποία οι μαθητές θα δρουν αναπτύσσοντας αυθόρμητα την καινούρια σκέψη και εκτός του σχολικού πλαισίου (Κόμης, 2004).

### **Vygotsky και εκπαίδευση**

Η θεωρία του Vygotsky έχει δύο κύριες επιδράσεις στη διδασκαλία: Η πρώτη είναι η διαμόρφωση συνθηκών μάθησης μέσω συνέργειας ομάδων οι οποίες βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο δυνατοτήτων, με σκοπό τη διδασκαλία αδύναμων μαθητών από μαθητές με αυξημένες ικανότητες. Η δεύτερη αφορά στην υλοποίηση της αρχής της βαθμιαίας ελάττωσης της ενίσχυσης των μεγαλύτερων, σε αντιδιαστολή προς τη σταδιακή επαύξηση των ευθυνών από τους μαθητές. Αυτή η διαδικασία ορίζεται ως «υποβοηθούμενη ανακάλυψη». Βέβαια, προκειμένου να εφαρμοστούν οι ανωτέρω αρχές χρειάζεται ο δάσκαλος να διαμορφώνει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας (van der Ther, 2013).

Κατά τον Vygotsky (1988) η μάθηση είναι μια δημιουργία καινούργιων δομών και η τελειοποίηση παλαιών. Τα χαρακτηριστικά των καινούργιων δομών νοηματοδοτούν την ανεξαρτησία της από τα στοιχεία που την απαρτίζουν και την ικανότητα μετάβασής της στο πλαίσιο άλλων δομών.

Ενώ κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και έχει ιδιαίτερη προσωπικότητα, το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε μαθητή είναι όμοιο, περιλαμβάνοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο. Έτσι, η διδακτική πράξη στηρίζεται στην εξέλιξη κοινών γνώσεων και ικανοτήτων, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Επομένως, η Ζώνη Επικείμενης / Εγγύτερης Ανάπτυξης είναι επωφελές να εφαρμόζεται ως ένα εργαλείο στη διδακτική πράξη, εντός του διδακτικού πλαισίου της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Hedegaard, 1993).

### Piaget vs Vygotsky

Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2004), οι κύριες διαφορές στις δύο θεωρίες φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Γνωστικο-Αναπτυξιακή Θεωρία <b>J. Piaget (1896-1980)</b>	Ψυχο-Κοινωνική Θεωρία <b>L. Vygotsky (1896-1934)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναπτυξιακή δύναμη θεωρεί την εσωτερική ωρίμαση και τις ατομικές εμπειρίες μέσα από τις λογικομαθηματικές δραστηριότητες κατά την επεξεργασία του φυσικού κόσμου.</li> <li>• Βιώνει γνωστικές συγκρούσεις, τις οποίες η επαφή με τους συνομηλίκους απλώς επιτείνει.</li> <li>• Η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει την ανάπτυξη αλλά δεν την δημιουργεί.</li> <li>• Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής της ανάπτυξης μέσω της διαρρύθμισης του περιβάλλοντος.</li> <li>• Η πορεία ανάπτυξης πηγάζει από το ατομικό στο κοινωνικό.</li> <li>• Η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πηγή δύναμης και εξέλιξης. Ο «συλλογικός νους» της ομάδας συλλαμβάνει και δημιουργεί έννοιες, διαδικασίες και δεξιότητες, τις οποίες το άτομο εσωτερικοποιεί και προσλαμβάνει μέσα από τη διαδικασία μάθησης.</li> <li>• Η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη.</li> <li>• Ο εκπαιδευτικός γίνεται διαμεσολαβητής της γνώσης, με την άμεση παρέμβαση και διδασκαλία.</li> <li>• Η πορεία ανάπτυξης πηγάζει από το κοινωνικό στο ατομικό.</li> <li>• Η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η μάθηση (σχολική-ψυχοκοινωνική) δεν συμπίπτει με την ανάπτυξη, όπως υποστηρίζει ο συμπεριφορισμός, ούτε προϋποθέτει την ανάπτυξη, που για τον Piaget είναι αυθόρμητη διαδικασία.</li> <li>• Η σκέψη επηρεάζει τη γλώσσα-γλώσσα είναι η λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών. Επομένως, τα χαρακτηριστικά της σκέψης θα είναι και χαρακτηριστικά της γλώσσας.</li> <li>• Εγωκεντρισμός (σε γλώσσα και σκέψη) είναι μια αδυναμία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, η οποία και διορθώνεται με τον καιρό.</li> <li>• Η γλώσσα αντανάκλα νηπιακή ανάπτυξη αλλά δεν παράγει. Επομένως, η γλώσσα δείχνει τι ξέρει ήδη το παιδί και συμβάλλει ελάχιστα στην απόκτηση νέας γνώσης.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η μάθηση που οργανώνεται σωστά (κατά τον Vygotsky), καταλήγει σε νηπιακή ανάπτυξη και θέτει σε κίνηση ένα μεγάλο εύρος ποικίλων αναπτυξιακών διεργασιών.</li> <li>• Αρχικά η γλώσσα αποτελεί εργαλείο με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τους άλλους (π.χ. κλάμα). Αυτός ο λόγος παίρνει τη μορφή «παραμιλητού» (μιλάω με τον εαυτό μου), που και πάλι αποτελεί τρόπο επικοινωνίας (εγωκεντρισμός).</li> <li>• Αυτός ο λόγος εσωτερικεύεται και μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο (inner speech), που υπάρχει έστω και αν δεν εξωτερικεύεται.</li> <li>• Οι δυσκολίες στην επίλυση ενός προβλήματος, ανεβάζουν το επίπεδο της εξωτερικευμένης αυτορρυθμιστικής ομιλίας.</li> </ul>
--	---

Πίνακας 1: Piaget Vs Vygotsky (Βοσνιάδου, 2004)

### Συμπεράσματα

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η όλη μαθησιακή διαδικασία έχει επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από τον γνωστικό εποικοδομισμό του Piaget, αλλά και πιο πρόσφατα από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky. Από τη συγκριτική θεώρηση των δύο αυτών προσεγγίσεων προκύπτει ότι δεν είναι ανταγωνιστικές, αλλά η μία συμπληρώνει την άλλη και η συνεισφορά τους είναι εξαιρετικά πολύτιμη σε θέματα κατανόησης της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης. Η αλληλοσυμπλήρωση αυτή φαίνεται στον ανεπαρκή ρόλο που αποδίδει ο γνωστικός-ατομικός κονστρουκτιβισμός στους σημαντικούς άλλους, δάσκαλο, γονέα ή συμμαθητή, σε αντίθεση με τον κοινωνικό εποικοδομισμό που επιτονίζει τη σημαντικότητα της παρουσίας των άλλων στην ενίσχυση της διεργασίας της μάθησης και της ευρύτερης ανάπτυξης του παιδιού.

Κατά συνέπεια, από την παρουσίαση των δύο προσεγγίσεων για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, παρά τις εύλογες διαφορές, αλλά και τα κοινά τους σημεία, καταδεικνύεται η συμπληρωματική τους διάσταση. Εύλογα, λοιπόν, αν θέλουμε να προσεγγίσουμε πολυεπίπεδα το πεδίο της «γνωστικής ανάπτυξης», είναι απαραίτητο να

συνεξετάσουμε και τις δύο θεωρίες και να τις προσπελάσουμε ως μία ενιαία προσέγγιση, τη Θεωρία του Εποικοδομισμού.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Roblyer, M. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Μτφρ. Σ. Παπαδάκης, Π. Λάμπας & Μ. Μαναράκης. Επιμ. Σ. Παπαδάκης & Μ. Μουντρίδου. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Μτφρ. Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Στ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κορδάκη, Μ. (2000). *Διδακτική της Πληροφορικής: Ο Υπολογιστής ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014). Παιδαγωγική Καθοδήγηση / Mentoring Εκπαιδευτικών: Ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή. Στο Κ. Κασσιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος Α', 120-126. 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Μοσχάτο - Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΕΜΑΠΕ.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016α). Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης Διδακτικής και η επίδρασή του στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος & Π. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Διδακτικές προσεγγίσεις & παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.* (σσ. 59-68). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2016β). Σχεδιασμός διδακτικής στοχοθεσίας και Αρχαία Ελληνικά: Από την ταξινομία του Bloom στο μοντέλο του ρόμβου. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής, Γ. Δ. Μπίκος & Π. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία*

*Ελληνικά: Διδακτικές προσεγγίσεις & παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.* (σσ. 69-86). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, Υλικά: Διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

### Ξενόγλωσσες

Barouma, C., & Kougioumtzis, G. A. (2016). Emotional Intelligence, Consulting & Education. *Journal of Regional Socio-Economic Issues, Vol. 6, Special Issue of Counseling Psychology 2, 10-18*.

Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.

Dastpak, M., Behjat, F., & Taghinezhad, A. (2017). A Comparative Study of Vygotsky's Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism. *Online Submission, 5(2), 230-238*.

Gardner, P. (2019). Goldilocks and the Three Semiotic Bears: Young Children's Engagement with Early Literacy - A Vygotskian Approach. In *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal* (pp. 203-224). Switzerland: Springer.

Hedegaard, M. (1992). The zone of proximal development as basis for instruction. In: L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.



Sawyer, J. E., & Stetsenko, A. (2018). Revisiting Marx and problematizing Vygotsky: a transformative approach to language and speech internalization. *Language Sciences*, 70, 143-154.

Tryphon, A., & Vonèche, J. (Eds.) (2013). Introduction. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.) (2013). *Piaget Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 1-10). Hove and New York: Psychology Press.

van der Ther, R. (2013). Structure and development. Reflections by Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.) (2013). *Piaget Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 53-64). Hove and New York: Psychology Press.

## Προς μια διαμορφωτική αξιολόγηση μαθητών: Ρεαλιστική επιδίωξη ή ουτοπία;

*Βούρβουλη Σταυρούλα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ. Στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση  
vournouli.stavroula@ucy.ac.cy*

### Περίληψη

Στη σύγχρονη κοινωνία όπου η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης αποτελεί πραγματικότητα, η οποία δημιουργεί ποικίλες αντιλήψεις, το σχολείο ως κοινωνικό αντιπροσωπευτικό σύστημα καλείται να αξιοποιήσει τον εν λόγω θεσμό και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ορθή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Η αξιολόγηση του μαθητή (προφορική ή γραπτή), επιβεβλημένη από τον κρατικό μηχανισμό ή μη, αποτελεί μια καθημερινή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη, διαμορφώνεται ύστερα από ποικίλες διεργασίες κι εξυπηρετεί άλλοτε αθροιστικούς και άλλοτε διαμορφωτικούς σκοπούς. Με εργαλείο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για δυνατότητα αξιοποίησης του διαμορφωτικού της χαρακτήρα, πρωταρχικός στόχος είναι να παραχθούν οι εκπαιδευτικές δεξιότητες που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματική και διαχρονική χρήση της αξιολόγησης των μαθητών προς όφελος των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αξιολόγηση, διαμορφωτική, αθροιστική - συγκριτική, επιμόρφωση.

### Εισαγωγή

Στη σχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα χρησιμοποιείται ευρέως η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών άλλοτε ως καθορισμένη κι επιβεβλημένη από τον εκάστοτε επίσημο κρατικό φορέα εκπαίδευσης με συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογής και σκοπούς αξιοποίησης και άλλοτε ως ανεπίσημη εκπαιδευτική πρακτική τακτική, η οποία διαμορφώνει το επικουρικό πλαίσιο για έκδοση συμπερασμάτων αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Και στις δύο περιπτώσεις αναδεικνύονται προβληματισμοί, που σχετίζονται με τον ρόλο της επίσημης ή ανεπίσημης αυτής τακτικής και τον βαθμό υποκειμενικότητας του εργαλείου αυτού στα χέρια του δρώντα εκπαιδευτικού.

Ένα κεντρικό θέμα που απασχολεί ερευνητές και ιθύνοντες σε θέματα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αξιοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών για διαμορφωτικούς σκοπούς υποδεικνύοντας την αδήριτη ανάγκη για εύρεση κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Για τον σκοπό αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης θεωρείται από τις έρευνες επιβεβλημένη και οδηγεί τις διάφορες επιμορφωτικές προσεγγίσεις στη λήψη ορθών στρατηγικών για την εξελικτική διαμορφωτική της προσέγγιση.

Το υπόλοιπο άρθρο είναι οργανωμένο σε δύο ενότητες, με την πρώτη να παρουσιάζει την ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σχολικό γίγνεσθαι, τόσο στα πλαίσια της ευρωπαϊκής κοινότητας, όσο κι έξω από αυτήν. Στη δεύτερη παρουσιάζεται συνοπτικά ο ουσιαστικός διαχωρισμός της αξιολόγησης των μαθητών σε αθροιστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα, με τον δεύτερο να αποτελεί εκπαιδευτικά επιδιωκόμενο στόχο ύστερα από στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### **Η Αξιολόγηση Στο Σχολικό Περιβάλλον.**

Η ενότητα αυτή είναι χωρισμένη σε δύο υποενότητες. Αρχικά παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η αξιολόγηση στο σύγχρονο σχολείο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνοντας το πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις επιδράσεις που δέχεται η διαδικασία της αξιολόγησης στις διάφορες μορφές της σκιαγραφώντας μια πραγματικότητα που εμπειρεύει το υποκειμενικό και το αναξιόπιστο στοιχείο ορίζοντας ένα γενικό αποτέλεσμα.

#### **Ο ρόλος της αξιολόγησης**

Στη σημερινή εποχή, όπου η «αξιολόγηση» εμφανίζεται να διεκδικεί σημαντικό ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των κοινωνικών ομάδων, το σχολείο ως ένα κοινωνικό αντιπροσωπευτικό σύστημα τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο για να στοιχειοθετήσει σχετικές πληροφορίες με το μαθητικό δυναμικό. Βασική λειτουργία του θεωρείται η παροχή πληροφοριών για τη γνώση και τις δεξιότητες που οι μαθητές έχουν κατακτήσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cliffordson, 2008 · Thorsen & Cliffordson, 2012). Είναι μια προσφιλή μέθοδος κατάταξης του μαθητικού πληθυσμού σε κατηγορίες υψηλών και χαμηλών δυνατοτήτων, δημιουργώντας ένα πληροφοριακό υλικό, το οποίο δύναται να διατεθεί άμεσα σε ομάδες ατόμων, όπως γονείς, σπουδαστές, εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη διαμόρφωση της κατάταξης αυτών των πληροφοριών. Στη βάση αυτής της δυνατότητας συλλογής πληροφοριών, που παρέχουν οι βαθμοί στο σχολικό γίγνεσθαι, έρχεται να προστεθεί και η αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την αύξηση του κινήτρου που αυτοί προσφέρουν για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Έχει παρατηρηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά συγκείμενα πως η χρήση μιας βαθμολογικής κλίμακας στο σχολείο λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για ενθάρρυνση της προσπάθειας με σκοπό την επίτευξη καλύτερου στόχου στη βαθμολογική κατάταξη, δίχως να προβληματίζει το αντικίνητρο που πιθανόν να εμφανιστεί στην περίπτωση που η βαθμολογία παρουσιάζει αρνητικό πρόσημο.

Μια ακόμη λειτουργία των βαθμών μέσα από την αξιολόγηση είναι η δυνατότητα που παρέχεται για την εύκολη επιλογή του μαθητικού πληθυσμού σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Cliffordson, 2008 Thorsen & Cliffordson, 2012). Φαίνεται πως δημιουργείται μια παγιωμένη κατάσταση διαχωρισμού της μαθητικής κοινότητας σε εκείνους τους μαθητές που θεωρούνται ικανοί, βάση κριτηρίων αξιολόγησης, να ακολουθήσουν σπουδές συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσδοκιών και εκείνους που οι πληροφορίες

από τις καταστάσεις της βαθμολογίας κατευθύνουν τις επόμενες σπουδές τους με υψηλότερα εκπαιδευτικά πρότυπα. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως το μέσο βεβαίωσης και πιστοποίησης μαθησιακών ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενο εκπαιδευτικό στάδιο και αποτελούν το «διαβατήριο» για τη διαδικασία εισαγωγής σε μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα (Rasmussen & Friche, 2011).

### Η πολυδιάστατη μορφή της αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση της αξιολόγησης στη διαδικασία μετάβασης σε επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο θα ήταν ευρέως αποδεκτό και ορθολογικό τα δεδομένα της βαθμολογικής κατάταξης να αφορούν αποκλειστικά και μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα προϋποθέτοντας μια, όσο το δυνατόν, αξιοκρατική και οριοθετημένη αξιολόγηση. Παρόλα αυτά οι έρευνες οδηγούν στη διαπίστωση ότι, σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι πρακτικές αξιολόγησης αντανακλούν τις κοινωνικές δομές που ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς (Rasmussen & Friche, 2011) και συνδυάζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στοχεύοντας στη δημιουργία ενός γενικού βαθμού.

Παρατηρείται έντονα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να μεροληπτούν υπέρ διαφόρων κατηγοριών μαθητών. Οι μαθητές με αδύναμο μαθησιακό πρόσημο ενισχύονται βαθμολογικά με σκοπό να βοηθηθούν για να κατακτήσουν το ελάχιστο δυνατό αποτέλεσμα, το οποίο θα τους εξασφαλίσει την πρόσβαση στο επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο (Cliffordson & Klapp, 2008 · Himmler & Schwager, 2012). Είναι ένας μηχανισμός μέσα απ' τον οποίο ο εκπαιδευτικός, εφόσον αντισταθμίσει τη μειονεκτική κατάσταση του σπουδαστή που κινδυνεύει να αποτύχει, ορίζει έναν νέο, καλύτερο βαθμό ακόμη και αν ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έχει επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του (Thorsen, 2014). Οι «πολύ καλοί μαθητές» λαμβάνουν υψηλούς βαθμούς σε σχέση με το σύνολο, δίχως να έχουν τα αντίστοιχα υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα στις καθημερινές αξιολογήσεις. Στον αντίποδα, έχει παρατηρηθεί πως μαθητές με υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο σε γραπτές όσο και σε προφορικές εξετάσεις, ενδέχεται να λάβουν χειρότερους βαθμούς εξαιτίας της αρνητικής συμπεριφοράς τους μέσα στο περιβάλλον του σχολείου (Bowers, 2011).

Διαπιστώνουμε ότι η ενισχυμένη βαθμολογία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Cliffordson & Klapp, 2008 · Thorsen & Cliffordson, 2012). Σε αυτή την προσπάθεια περιλαμβάνονται πτυχές, όπως το ενδιαφέρον για παρακολούθηση, η καλή συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, καθώς και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, που τον οδηγούν σε καθορισμένες στάσεις καλής συμπεριφοράς (Gajda, 2016 · Thorsen & Cliffordson, 2012), οι οποίες είναι κατά βάση ανεξάρτητες από το μαθησιακό του επίτευγμα. Οι ερευνητές τείνουν επίσης να συμφωνήσουν ότι το μαθησιακό επίτευγμα των μαθητών επηρεάζεται απ' το πολιτιστικό οικογενειακό υπόβαθρο (Cliffordson & Klapp, 2008). Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων συμβάλλει θετικά στην αύξηση των βαθμών. Αυτό συμβαίνει, διότι οι μαθητές λαμβάνουν στο σπίτι την υποστήριξη που χρειάζεται

και δέχονται την πίεση, ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση (Thorsen, 2014). Ταυτόχρονα συγκεκριμένοι γονείς είναι κοινωνοί της μαθησιακής διαδικασίας και αντιλαμβάνονται τη σημασία της συμβολής τους στη βοήθεια που προσφέρουν, καθώς και της δέσμευσης σ' αυτή τη διαδικασία (Elikai & Schuhmann, 2010 · Thorsen & Cliffordson, 2012 · Thorsen, 2014). Οι μαθητές που προέρχονται από ένα υψηλού οικογενειακού μορφωτικού επιπέδου υπόβαθρο είναι συνεπείς στην κατ' οίκον εργασία και ενισχύουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αυξήσουν τη βαθμολογία τους.

Η σχέση φύλου και βαθμολογικής διαφοροποίησης δεν παρουσιάζεται δυναμικά ενισχυόμενη στις έρευνες που εξετάστηκαν. Παρά ταύτα, τα κορίτσια φαίνονται να είναι ενισχυμένα βαθμολογικά από τα αγόρια (Thorsen & Cliffordson, 2012) κι αυτό οφείλεται κυρίως στις συμπεριφοριστικές τους διαφορές με απόκλιση από το πραγματικό μαθησιακό τους επίτευγμα. Η διαφοροποίηση αφορά κυρίως τους μαθητές της πρωτοβάθμιας κι όχι τόσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Thorsen, 2014). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα κορίτσια δείχνουν έντονο ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτικό, να γίνουν οι ευνοημένοι συμμαθητές (Cliffordson & Klapp, 2008) και να ανταποκριθούν στις κατ' οίκον εργασίες.

Σ' αυτό το σχολικό περιβάλλον που επηρεάζει και το θεσμό της αξιολόγησης έρχεται να προστεθεί και η επίδραση που ασκεί ο εκάστοτε κρατικός μηχανισμός εκπαίδευσης. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων για την αξιολόγηση των μαθητών στρέφονται στην τεκμηρίωση δεξιοτήτων και δυνατοτήτων που απορρέουν από την παραγωγή εκμάθησης (Rasmussen & Friche, 2011). Τα κράτη συνήθως ορίζουν τις προϋποθέσεις για τη χρήση της αξιολόγησης στο σχολικό επίπεδο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κοινοποιήσουν αυτές τις προϋποθέσεις στους άμεσα ενδιαφερόμενους που είναι οι μαθητές (Brookhart, 2011). Ενώ, λοιπόν, οι βαθμοί δεν αντιπροσωπεύουν την αντικειμενική εικόνα των μαθησιακών επιτευγμάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ικανοί να τους χρησιμοποιήσουν, παρόλο που η ακαδημαϊκή γνώση είναι ένα μόνο από τα συστατικά τους. Έχουν επομένως υπόσταση μονάχα μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι, πιθανώς ξεκομμένοι και αναξιόπιστοι για διαφορετικού είδους συμπεράσματα (Bowers, 2011).

### **Μορφές Αξιολόγησης**

Αυτή η ενότητα συνεχίζοντας τη συζήτηση για την αξιολόγηση χωρίζει την παρούσα μελέτη σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονται η συγκριτική και διαμορφωτική αξιολόγηση ως οι δύο συχνότερες μέθοδοι που απαντώνται στη σχολική πραγματικότητα. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα χρήσης μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης ως εργαλείο εκπαιδευτικής στρατηγικής για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, παρουσιάζεται η επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό και την οργάνωση του πλαισίου που θα στηρίξει τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

## Συγκριτική και διαμορφωτική αξιολόγηση

Συγκεντρώνοντας στοιχεία και δεδομένα από διάφορες χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (συγκεντρωτικά – αποκεντρωτικά) και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (δημοτική – μέση ) καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι ο θεσμός της αξιολόγησης είναι παρόν για να υποδηλώνει κάθε φορά τις κοινωνικοπολιτικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις της πολιτικής εξουσίας να επικοινωνήσουν αυτές τις πεποιθήσεις μέσω των εκπαιδευτικών με τη μαθητική κοινότητα (Brookhart, 2011 · Rasmussen & Friche, 2011). Ο τρόπος που η συγκεκριμένη διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη διαπιστώθηκε ότι είναι κυρίως αθροιστικός (Brookhart, 2011). Η βαθμολόγηση τίθεται κυρίως για τη σύγκριση των μαθητών και την επιλογή αυτών για τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Cliffordson, 2008). Η συγκέντρωση μεμονωμένων πληροφοριών για τους χαμηλότερους και υψηλότερους βαθμούς που σημείωσε κάθε σπουδαστής σε σχέση με τους υπόλοιπους δεν παρέχει καμία βάση για βελτίωση και παροχή εξειδικευμένης βοήθειας κι ενίσχυσης στους μαθητές. Με τη συγκριτική βαθμολογία δε δίνεται συνήθως ευκαιρία στο μαθητή να βελτιωθεί σε κάποιο αδύναμο μαθησιακό τομέα, αλλά παγιώνει μια κατάσταση σκιαγραφώντας με απλοϊκό τρόπο τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους «καλούς» και «κακούς» μαθητές. Παράλληλα ο αθροιστικός αυτός ρόλος ενισχύεται κατά το δοκούν από τη λιγότερο ή περισσότερο αυστηρή πολιτική βαθμολόγησης που εφαρμόζεται για την παρακίνηση μεγαλύτερης προσπάθειας (Betts, 1997).

Στον αντίποδα της αθροιστικής βρίσκεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτής της μορφής αξιολόγησης τα στοιχεία που συγκεντρώνονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται από όλους τους εμπλεκόμενους για να διαμορφώσουν τα επόμενα βήματα εκπαιδευτικής στρατηγικής (Brookhart, 2011). Η διαδικασία αυτή, ενώ αντικειμενικά τείνει να εξυπηρετεί την εξέλιξη των μαθησιακών επιτευγμάτων, παρουσιάζει δυσκολίες στην εφαρμογή της με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η αξιοποίησή της. Θεωρείται σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για ανατροφοδότηση των σπουδαστών με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Συνεπώς δεν έχει μεγάλη αξία να επικαλεστεί, αν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει πώς να την χρησιμοποιεί, για να αυξήσει την δυνατότητα των μαθητών για υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα (Black & Wiliam, 2009 · Shepard, 2009).

Για να είναι σε θέση να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί την απόδοση των μαθητών, χρειάζεται να αντιληφθούν τις γενικές αρχές για τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν ερμηνεύοντας άμεσα τα αποτελέσματα των εργασιών τους (Black & Wiliam, 2009 · Brookhart, 2011). Σ' αυτή την προσπάθειά τους καλούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένες τακτικές συγκέντρωσης πληροφοριών στηριζόμενοι σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο. Η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της εκπαιδευτικής κοινότητας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάλυση των στοιχείων σχολικής απόδοσης και στον σχεδιασμό στρατηγικών μεθόδων που οδηγούν στην επιδίωξη της μαθησιακής βελτίωσης

όλων των μαθητών. Κατά συνέπεια οι δάσκαλοι στη διαμορφωτική αξιολόγηση καλούνται να βάλουν στόχους που οι σπουδαστές δύνανται να επιτύχουν χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα με διαφορετικό τρόπο για κάθε σπουδαστή (Brookhart, 2011). Κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται να συγκεντρώσει τα στοιχεία που χρειάζεται για κάθε μαθητή να ανατροφοδοτήσει ευεργετικά την εν λόγω προσπάθεια, να προγραμματίσει τα επόμενα βήματα για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση, να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής παρέμβασής του και να συζητήσει τα αποτελέσματα που θα συλλέξει με τους ενδιαφερόμενους (γονείς, μαθητές, συμβούλους - συντονιστές εκπαίδευσης) (Brookhart, 2011·Black & Wiliam, 2009 · Palmer, Evans, Barret & Vinson, 2014). Σε μια τέτοιου είδους συλλογική διαδικασία οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών μπορεί να τροποποιηθούν μέσω της ανταλλαγής και να ορίσουν ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον (Black & Wiliam, 2009).

### Η σχέση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με την πραγματικότητα

Είναι κοινά αποδεκτό από τις έρευνες που συζητήθηκαν (Brookhart, 2011 · Black & Wiliam, 2009) ότι ο ρόλος της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη σχολική πραγματικότητα είναι καθοριστικός για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την ανατροφοδότηση του μαθητικού πληθυσμού. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη διαμορφωτική προσέγγιση δεν περιορίζεται στο ρόλο του διαχειριστή στη μαθησιακή διαδικασία με δέκτη ένα παθητικό ακροατήριο, το οποίο έχει μόνο την υποχρέωση να μάθει από αυτή τη διαδικασία, αλλά εξελίσσεται και γίνεται επικοινωνιακός βασισμένος στη συνεργασία και εμπλοκή της μαθητικής συνιστώσας διαμορφώνοντας μια διαλογική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας η σκέψη του εκπαιδευτικού μπορεί να τροποποιηθεί μέσω της ανταλλαγής φτάνοντας σε επίπεδα επιθυμητά για τη διαμορφωτική εξέλιξη της αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2009), ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να προκαλέσει την επιπρόσθετη προσπάθεια από σχεδόν όλους τους μαθητές στοχεύοντας σε υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα (Figlio & Maurice, 2004).

Παρόλο όμως που η αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι σχεδόν αναμφισβήτητη, εφόσον χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για ανατροφοδότηση των σπουδαστών και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Shepard, 2009), η παρουσία της στα σχολικά περιβάλλοντα φαίνεται ελάχιστη με τους εκπαιδευτικούς να την αποφεύγουν ως μέθοδο. Ενώ, λοιπόν, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την ορθότητα κι εγκυρότητα της εφαρμογής της, ο αθροιστικός σκοπός της αξιολόγησης παραμένει ενισχυμένος (Brookhart, 2011), εφόσον εξυπηρετεί με ευκολία την υποβολή έκθεσης ικανοτήτων των μαθητών. Φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών προωθούν την εφαρμογή της αθροιστικής αξιολόγησης, αφενός, διότι συλλέγουν καλύτερα και με ευκολία τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Black & Wiliam, 2009) και αφετέρου, γιατί παρίσταται ανάγκη αποτελεσματικής επιμορφωτικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού δυναμικού για την επιτυχή εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως εναλλακτική και αποτελεσματικότερη μέθοδο (Brookhart, 2011 · Black & Wiliam, 2009 · Christoforidou , 2013).

Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η διαδικασία αλλαγής μιας υπάρχουσας παγιωμένης κατάστασης στο χώρο της παιδείας απαιτεί αρκετό χρόνο και προσεκτικό σχεδιασμό για να εισαχθεί ομαλά στην πραγματικότητα και να προσφέρει τα μέγιστα στη βελτίωση του τομέα για τον οποίο σχεδιάστηκε. Γι' αυτό το λόγο η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος, εφόσον είναι επιμορφωμένος, θα θεωρηθεί πρωτίστως άρτια καταρτισμένος για τη χρήση του αναπτύσσοντας κοινά αποδεκτές δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να εισάγει τις νέες αυτές αντιλήψεις (Shepard, 2009). Ο εκπαιδευτικός που προσεγγίζει τη μέθοδο της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρειάζεται να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις γενικές αρχές με τις οποίες οι σπουδαστές μαθαίνουν ερμηνεύοντας άμεσα τα στοιχεία που συγκεντρώνει από τις εργασίες τους (Black & Wiliam, 2009 · Brookhart, 2011). Καλείται να καταρτίσει εκείνα τα κατάλληλα εργαλεία για να σχεδιάσει αποτελεσματικές πρακτικές που θα εφαρμόσουν οι μαθητές (Brookhart, 2011 · Black & Wiliam, 2009 · Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014) και να καταγράψει τα στοιχεία που συγκέντρωσε από αυτή τη διαδικασία, για να προγραμματίσει τα επόμενα βήματα μιας αποτελεσματικής εκμάθησης, ανατροφοδοτώντας την ομάδα και δίνοντας κατευθυντήριες γραμμές. Στη συνέχεια χρειάζεται να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα που άντλησε στις ομάδες των ενδιαφερόμενων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών (γονείς, μαθητές, σύμβουλοι κ.α.). Στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικής επιμόρφωσης ανάλογα με τη θεωρητική της προσέγγιση ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να στηριχθεί σε αποτελέσματα ερευνών, να εντοπίσει αδυναμίες και να επιχειρήσει με συγκεκριμένες στοχευμένες και ερευνητικά εγκυροποιημένες διεργασίες να βελτιώσει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών.

### Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιαστεί ο θεσμός της αξιολόγησης των μαθητών ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής σχολικής πραγματικότητας, καθώς και να επισημανθεί η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών επιτευγμάτων. Παρόλο τον περιορισμένο αριθμό της βιβλιογραφίας για τη διατύπωση γενικευμένων αποτελεσμάτων, προκύπτουν ενδεικτικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά αποδεικνύεται η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η οποία επηρεάζεται όχι μόνο από τις προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθησιακούς επιδιωκόμενους στόχους αλλά και από τον αντίκτυπο που έχει ενδεχομένως η προσωπικότητα του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης τόσο το οικογενειακό πολιτιστικό υπόβαθρο του μαθητή, όσο και οι στόχοι των επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων ενισχύουν την υποκειμενικότητα στη διαχείριση των αξιολογήσεων και διαμορφώνουν, συνάμα με τα προαναφερθέντα, συγκεκριμένες αντιλήψεις -μαθητών και εκπαιδευτικών – για τη διαδικασία και τα πρότυπα αξιολόγησης, τα οποία καλλιεργούν επιφυλάξεις για το αν συνηγορούν με τους αντικειμενικά εκπαιδευτικούς στόχους, ενισχύοντας καθόλα τον υπάρχοντα αθροιστικό χαρακτήρα της διαδικασίας.



Στη συνέχεια υποδεικνύεται η ανάγκη για εύρεση πιο αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης που θα στοχεύουν στον διαμορφωτικό χαρακτήρα περιορίζοντας αισθητά τη συγκριτική υπόστασή τους και διαμορφώνοντας μια διαλογική και συνεχώς τροποποιημένη μαθησιακά διαδικασία. Στην προσπάθεια αυτή κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να καταστεί η αξιολόγηση χρήσιμο και λειτουργικό εργαλείο στα χέρια τους.

Εάν ο επιδιωκόμενος στόχος της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών είναι η σταδιακή μετουσίωσή της από ένα απρόσωπο κι αμφιλεγόμενο μέσο αντικειμενικότητας σε ένα εργαλείο συνεχούς βελτίωσης και προβληματισμού για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας σε επόμενη μελέτη δύναται να παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο των εναλλακτικών παρεμβατικών προσεγγίσεων για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Είναι άραγε έτοιμη η εκπαιδευτική σχολική κοινότητα να αντιμετωπίσει την πρόκληση μιας διαφορετικής προσέγγισης στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών που θα εναποθέσει τα αποτελέσματά της σε βελτιωμένες ανά μαθητή πρακτικές ή θα εφησυχαστεί στον γνώριμο και ήδη διαμορφωμένο αθροιστικό ρόλο της;

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Betts, J. (1997, September). *Do grading standards affect the incentive to learn?* Retrieved from Social Science Research Network (SSRN): <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.76459>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 5-31.
- Bowers, A. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation*, 141-159.
- Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 3-12.
- Christoforidou, M. (2013, May). Teacher professional development in classroom assessment : using the dynamic model of educational effectiveness to improve assessment practice. *doctoral dissertation*. Nicosia, Cyprus: University of Cyprus. (Διαθέσιμο online: <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/39205/Margarita%20Christoforidou%20Phd.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, προσπελάστηκε στις 20/1/2020)
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 1-11.

- Cliffordson, C., (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 56–75.
- Cliffordson, C. & Klapp, L.A. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 181-199.
- Elikai, F., & Schuhmann, P.W. (2010, November). An examination of the impact of grading policies on students' achievement. *Issues in Accounting Education*, 25, 677-693.
- Figlio, D. N., & Maurice, E.L. (2004). Do high grading standards affect student performance? *Journal of Public Economics*, 1815-1834.
- Gajda, A, (2016, March). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 19, 246-259.
- Himmler, O., & Schwager, R. (2012). Double standards in educational standards – Do schools with a disadvantaged student body grade more leniently? *German Economic Review*, 166–189.
- Palmer, B., Evans, C. , Barrett, E., & Vinson, J. (2014). Understanding the Impact of feedback on student writing In upper elementary-aged children. *Global Education Journal*, 73-90.
- Rasmussen, A., & Friche, N. (2011, January 13). Roles of assessment in secondary education: Participant perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, p.113.
- Shepard, L.A. (2009). Commentary: Evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32-37.
- Thorsen, C. , & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 153-172.
- Thorsen, C. (2014). Dimensions of norm-referenced compulsory school grades and their relative importance for the prediction of upper secondary school grades. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 127–146.

## **Σχολική Άρνηση – Διεπιστημονικότητα και δικτύωση για την πρόληψη και αντιμετώπιση**

*Αρόνη Δέσποινα*

*Κοινωνική Λειτουργός, M.A. Κοινωνικής Φροντίδας ΑμεΑ, M.Phil Ψυχολογίας., PhD  
Ιατρικής, aronides@yahoo.com*

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών για το ψυχοκοινωνικό φαινόμενο της σχολικής άρνησης καθώς έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, στην κοινωνική λειτουργικότητα, στην ακαδημαϊκή πρόοδο, και στη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των περισσότερων παιδιών και εφήβων με σχολική άρνηση. Στους-στις παιδαγωγούς απευθύνονται, αρχικά, οι γονείς για βοήθεια και εάν δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι-ες και ευαισθητοποιημένοι-ες μπορεί να δώσουν λάθος κατευθύνσεις. Η επαφή με επαγγελματίες ψυχικής υγείας Γνωσιακής Συμπεριφορικής κατεύθυνσης κρίνεται απαραίτητη για να εκπονηθεί ένα σχέδιο παρέμβασης ώστε ο/η μαθητής/τρια να επιστρέψει έγκαιρα στο σχολείο. Στη συνέχεια οι παρεμβάσεις οφείλουν να είναι διεπιστημονικές και πολυεπίπεδες σε ατομικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινοτικό επίπεδο ώστε τα αποτελέσματα να είναι άμεσα και διαρκή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σχολική Άρνηση, εκπαιδευτικός, γονιός/κηδεμόνας, κοινωνικός λειτουργός, Γνωσιακή Συμπεριφορική θεραπεία

### **Εισαγωγή**

Το σχολείο, διαδραματίζει έναν πολύπλοκο ρόλο που δεν περιορίζεται μόνο στην προαγωγή της μάθησης, αλλά επεκτείνεται και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι μονάδες εκπαίδευσης, και ιδίως οι τάξεις, είναι τόποι καλλιέργειας δεξιοτήτων και ανάδειξης ταλέντων, αλλά και χώροι επισήμανσης αδυναμιών και δυσκολιών των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι δυνατό να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο για πρόληψη σε θέματα ψυχικής υγείας με τον έγκαιρο εντοπισμό και την υποστήριξη παιδιών που εμφανίζουν διάφορες δυσκολίες. Μια από αυτές είναι η σχολική άρνηση.

Οι περισσότεροι-ες μαθητές-τριες με σχολική άρνηση απέχουν από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις, να παρουσιάζουν έλλειψη ακαδημαϊκής πρόοδου και μεγαλύτερη τάση εγκατάλειψης του σχολείου με τις αρνητικές συνέπειες που αυτό επιφέρει στην επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση.

Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών για τη σχολική άρνηση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σε αυτούς-ές απευθύνονται αρχικά οι γονείς για βοήθεια, και εάν δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι-ες και ευαισθητοποιημένοι-ες μπορεί να δώσουν λάθος κατευθύνσεις και να συμβάλλουν στο να εδραιωθεί μια διαταραχή άγχους.

Η έγκαιρη παρέμβαση έχει φανεί ότι αυξάνει την πιθανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης του προβλήματος. Η διεπιστημονικότητα και η δικτύωση μεταξύ των παιδαγωγών και των επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση της σχολικής άρνησης.

### **Εννοιολογικός προσδιορισμός της Σχολικής Άρνησης**

Ο όρος σχολική άρνηση είναι ένας όρος ομπρέλα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άρνηση των παιδιών να πάνε στο σχολείο ή την αδυναμία τους να παραμείνουν σε αυτό ολόκληρη την ημέρα εξ' αιτίας φόβου που εκφράζεται με έντονα σωματικά συμπτώματα άγχους που είναι δυνατό να εξελιχθούν ακόμη και σε κρίση πανικού. Για χρόνια συνηθίζονταν η σχολική άρνηση να περιγράφεται με τον όρο σχολική φοβία.

Ο όρος αυτός θεωρήθηκε ατυχής γιατί υποδήλωνε ότι το παιδί είχε κάποιο έντονο παράλογο φόβο σχετικά με κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής, ενώ σήμερα αναγνωρίζεται ότι ο φόβος αυτός είναι πιθανόν να αποτελεί μια αντίδραση κάποιων παιδιών στον αποχωρισμό τους από τους γονείς, στο άγχος για καταστάσεις επίδοσης, όπως διαγωνίσματα ή ομιλίες, στο κοινωνικό τους άγχος, στο γενικευμένο τους άγχος, στην κατάθλιψη τους ή σε άλλες στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στο σχολείο, όπως αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας, σχολικό εκφοβισμό, κ.ά., ή στο σπίτι τους όπως έλλειψη στέγης, συχνές μετακομίσεις, εφηβική εγκυμοσύνη, διαζύγιο γονέων, χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες, υπερπροστατευτικοί γονείς κ.ά. (Heyne 2006, · Kearney 2008). Σπανιότερα, η σχολική άρνηση αναφέρεται ως αντίδραση απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι σε θέση να εμπνεύσει και να προσφέρει το αίσθημα του ανήκει, τη χαρά της μάθησης και της δημιουργίας, ένα σύστημα δηλαδή που αγνοεί συστηματικά τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.

Αν και στο DSM V δεν αναφέρεται ως ξεχωριστή διαταραχή, τα άτομα που παρουσιάζουν σχολική άρνηση έχουν συχνά διαγνωστεί ή έχουν διαταραχές άγχους (Walter et al., 2010). Η εμφάνιση της Σ.Α είναι μεταξύ 1% και 2% στο γενικό πληθυσμό και μεταξύ 5% με 15% σε κλινικά αναφερόμενα δείγματα (Heyne & King, 2004).

### **Προφίλ Σχολικής Άρνησης**

Σύμφωνα με τους Kearney και Silverman (1993) και τους Kearny και Albano (2004) υπάρχουν τέσσερα κυρίως προφίλ σχολικής άρνησης όταν αυτή σχετίζεται με διαταραχές άγχους.

Στο πρώτο προφίλ το παιδί αρνείται να πάει στο σχολείο για να *αποφύγει* αντικείμενα ή καταστάσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, τα οποία του προκαλούν δυσφορία ή στρες. Μένοντας σπίτι αποφεύγει αυτό που φοβάται (π.χ. το σχολικό, τους διαδρόμους, τις τουαλέτες, το συναγερμό πυρκαγιάς, κ.ά.). Στο δεύτερο προφίλ το παιδί μένει σπίτι για να *ξεφύγει* από κοινωνικές καταστάσεις π.χ. αρνητικές σχέσεις

με τους συμμαθητές, τους δασκάλους και καταστάσεις αξιολόγησης όπως παρουσιάσεις, εξετάσεις κ.ά. Στο τρίτο προφίλ το παιδί αρνείται το σχολείο για να λάβει προσοχή από τον φροντιστή. Αυτό το προφίλ περιλαμβάνει κυρίως παιδιά με άγχος αποχωρισμού. Τα παιδιά αρνούνται να πάνε σχολείο για να παραμείνουν με τη φιγούρα προσκόλλησης τους. Τέλος, το τέταρτο προφίλ περιγράφει το παιδί που λαμβάνει απτές αμοιβές κατά την παραμονή στο σπίτι, οι οποίες αν και διαφέρουν από άτομο σε άτομο συχνά περιλαμβάνουν ελεύθερη πρόσβαση στο ιντερνέτ, στη τηλεόραση, σε βιντεοπαιχνίδια, σε λιχουδιές κ.ά.

Αν και οι παραπάνω ερευνητές αναγνωρίζουν ότι είναι λίγες οι φορές που ένα άτομο εντάσσεται σε ένα και μόνο προφίλ, εντούτοις θεωρούν ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τον κύριο λόγο που συμβάλλει στη διατήρηση της σχολικής άρνησης προκειμένου να προβούν στις κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι γονείς των παιδιών αυτών γνωρίζουν για τις απουσίες τους από το σχολείο και σε αντίθεση με τα παιδιά που το σκάνε για να πάνε κάπου αλλού, κρύβουν τις απουσίες από τους γονείς τους και δεν εκδηλώνουν συναισθηματική δυσφορία για την παρουσία ή απουσία τους από το σχολείο, οι μαθητές με σχολική άρνηση επιστρέφουν σπίτι τους.

### **Συμπτώματα Σχολικής Άρνησης**

Τα συνήθη σωματικά συμπτώματα που συχνά καμουφλάρουν την σχολική άρνηση είναι: ανορεξία, ναυτία με εμετό και με λιποθυμία, κεφαλαλγία, κοιλιακά άλγη, κακοδιαθεσία, διάρροια, πόνοι στα άκρα, ταχυκαρδία κ.ά., χωρίς να υπάρχει καμία άλλη ένδειξη συγκεκριμένης οργανικής νόσου. Αυτά τα συμπτώματα εμφανίζονται το πρωί πριν ξεκινήσει το παιδί για το σχολείο ή ακόμη και κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο χωρίς καμία ξεκάθαρη (συνειδητή) έκφραση του παιδιού περί φόβου για το σχολείο. Τα σωματικά παράπονα έρχονται δευτερογενώς να ενισχύσουν την ανάγκη για την παραμονή στο σπίτι και συχνά εξαφανίζονται όταν το παιδί σιγουρευτεί ότι δεν θα παρακολουθήσει το σχολείο. Η απουσία των συμπτωμάτων τα Σ.Κ και κατά τις διακοπές και η εξαφάνισή τους όταν επιτραπεί στο παιδί να μείνει σπίτι, ευνοεί τον συσχετισμό των συμπτωμάτων με τη σχολική φοίτηση.

Άλλες φορές το παιδί μπορεί να μην αισθάνεται τα σωματικά συμπτώματα, αλλά να φοβάται την εμφάνισή τους ούτως ώστε να αποφεύγει το σχολείο μήπως και λιποθυμήσει ή κάνει εμετό σε σχολικές εκδηλώσεις. Κάποιες φορές μπορεί το παιδί να εκφράσει το φόβο του για τις επιδόσεις του στα μαθήματα, τα διαγωνίσματα, τα αθλήματα, τη γυμναστική, το ξεγύμνωμα στα αποδυτήρια, να παραπονεθεί για το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του. Οι γονείς συχνά αποδέχονται αυτές τις αιτιολογίες- δικαιολογίες του φόβου των παιδιών τους και συνήθως ζητούν αλλαγή δασκάλου ή τάξεως ή σχολείου ή επιζητούν ιατρικές γνωματεύσεις για να αποκλεισθεί το παιδί από ορισμένες δραστηριότητες του σχολείου με ελάχιστη ή καμία επίδραση στην συμπεριφορά και στα συμπτώματα τους. Όταν καμιά βελτίωση δεν επέρχεται τότε αρχίζουν να παρατηρούν ότι οι δικαιολογίες του παιδιού δεν είναι και οι πραγματικές αιτίες.

Επισημαίνεται ότι στο παιδί δεν παρατηρούνται απότομες ή έκδηλες αλλαγές στην προσωπικότητα, αλλά μια βαθμιαία απόσυρση από τις ομαδικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους οι οποίες προηγουμένως το ικανοποιούσαν. Παρατηρείται μία μεγάλη προσκόλληση στη μητέρα και συχνά το παιδί εκφράζει μια γενικευμένη απροθυμία ή φόβο για το περιβάλλον έξω από το σπίτι. Συχνά γίνεται απαιτητικό και πεισματάρικο και προβάλλει εκπληκτική αντίσταση σε έντονες και σταθερές προσπάθειες να το πείσουν να παρακολουθήσει το σχολείο.

Αν και η σχολική άρνηση εμφανίζεται σε όλες τις ηλικίες, φαίνεται να εκδηλώνεται πιο συχνά κατά τη διάρκεια μεγάλων αλλαγών στη ζωή των παιδιών όπως είναι η είσοδος στο νηπιαγωγείο ή η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Στρεσογόνα γεγονότα ζωής όπως αλλαγή τόπου διαμονής, αλλαγή σχολείου, θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο των γονιών ή ακόμα και ακαδημαϊκές δυσκολίες ενδέχεται να οδηγήσουν κάποια παιδιά στο να εκδηλώσουν συμπεριφορά σχολικής άρνησης (King, Ollendick & Tonge, 1995). Η σχολική άρνηση μπορεί να είναι μόνο ένα παροδικό σύμπτωμα αλλά όταν εγκατασταθεί μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά εμπόδια και να διαρκέσει ακόμα και χρόνια. Τα προειδοποιητικά σημάδια σχολικής άρνησης τόσο για τους γονείς όσο και για τους παιδαγωγούς είναι:

- ✓ Συχνά παράπονα όσον αφορά την προσέλευση στο σχολείο.
- ✓ Καθυστέρηση να έρθει το παιδί στο σχολείο τις πρωινές ώρες ή συχνές αναιτιολόγητες απουσίες
- ✓ Απουσίες σε σημαντικές ημέρες (διαγωνίσματα, ομιλίες, μάθημα γυμναστικής)
- ✓ Συχνά αιτήματα να τηλεφωνήσει στους γονείς ή να επιστρέψει στο σπίτι
- ✓ Υπερβολική ανησυχία για κάποιον γονέα όταν βρίσκεται στο σχολείο
- ✓ Συχνά παράπονα για σωματικές ενοχλήσεις
- ✓ Κλάματα επειδή θέλει να πάει στο σπίτι

Παιδαγωγοί και γονείς γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τη συμπεριφορά του παιδιού σε διάφορες χρονικές στιγμές και καταστάσεις και για αυτό εμπλέκονται σχεδόν πάντα στην αξιολόγηση των δυσκολιών και στο σχεδιασμό της παρέμβασης.

### **Παρεμβάσεις αντιμετώπισης της Σχολικής Άρνησης**

Αρχικά η επαφή με επαγγελματία ψυχικής υγείας Γνωσιακής Συμπεριφορικής Κατεύθυνσης κρίνεται απαραίτητη για να εκπονηθεί ένα σχέδιο παρέμβασης όσο πιο γρήγορα γίνεται από τη στιγμή που θα εμφανιστεί η σχολική άρνηση ώστε το παιδί να επιστρέψει έγκαιρα στο σχολείο. Η έγκαιρη παρέμβαση έχει φανεί ότι αυξάνει την πιθανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης του προβλήματος.

Η Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (ΓΣΘ) αποτελεί μια εμπειρικά τεκμηριωμένη θεραπευτική μέθοδο και την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη θεραπεία για την αντιμετώπιση της σχολικής άρνησης στο μαθητικό πληθυσμό ηλικίας 5-17 ετών (Kearney, 2008 · Kearney & Bates, 2005 · Pina et al. 2009 · Wimmer, 2008). Με βάση τη ΓΣΘ, ο

θεραπευτικός σχεδιασμός και η θεραπευτική παρέμβαση εξατομικεύεται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη βαρύτητα της συμπτωματολογίας, την υπάρχουσα οικογενειακή κατάσταση, το ευρύτερο περιβαλλοντικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Μυτσκίδου 2014) με κύριο στόχο την επιστροφή του παιδιού στο σχολείο το συντομότερο δυνατόν.

Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων (από το ίδιο το παιδί ή τον έφηβο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς), η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, των απουσιών από το σχολείο, του σχολικού κλίματος και η διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης και του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική του κατάσταση. Η ενθάρρυνση, για την αποφυγή της κατάστασης που προκαλεί άγχος συμβάλλει στην παγίωση και την ενδυνάμωση της φοβίας (Kearney & Bates, 2005). Αντίθετα, η ενθάρρυνση να επεξεργαστεί το παιδί τους φόβους του και η επιβράβευση της προσπάθειάς αντιμετώπισης μέσω της σταδιακής έκθεσης συμβάλλει στη σταδιακή απευαισθητοποίηση από το στρεσογόνο ερέθισμα. Το παιδί πρέπει να επιστρέψει στο σχολείο το συντομότερο δυνατόν. Όσο το δυνατόν πιο σύντομα επιστρέψει το παιδί στο περιβάλλον του σχολείου τόσο πιο πολύ αυξάνονται οι πιθανότητες αντιμετώπισης. Αντίθετα όσο πιο πολύ μένει το παιδί μακριά από το περιβάλλον του σχολείου τόσο δυσκολότερα θα επιστρέψει σε αυτό (Kearney & Silverman, 1999). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα και να παραμείνουν στο σχολείο για συγκεκριμένο αριθμό ωρών ο οποίος διαδοχικά αυξάνεται.

Οι δράσεις που συντελούνται μέσα στο θετικό και ενθαρρυντικό πλαίσιο της ομάδας του σχολείου, μαθαίνουν τα παιδιά αφενός να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις ατομικές και προσωπικές τους διαφορές και αφετέρου να υποστηρίζουν και να βοηθούν το ένα το άλλο στη διαχείριση των ανησυχιών τους. Σύμφωνα με τους Seligman, schulman & Tryon, 2007, οι γνωσιακές- συμπεριφορικές αρχές, που λειτουργούν στη θεραπεία παιδιών με διαγνωσμένες, εσωτερικευμένες διαταραχές μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας και να έχουν εξίσου καλά αποτελέσματα και σε επίπεδο πρόληψης αυτών των διαταραχών. Ενδεικτικά διεθνή αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης για την πρόληψη ή/και την αντιμετώπιση του άγχους σε παιδιά και εφήβους είναι το «Coping Cat», το «Pyramid Club » κ.ά. και για την Ελλάδα «ο Αγχόσαυρος».

Όταν τα **παιδιά είναι μικρής ηλικίας**, η παρέμβαση του επαγγελματία της ψυχικής υγείας περιορίζεται στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Παρέχεται συμβουλευτική βοήθεια, ψυχοεκπαίδευση και καθοδήγηση για την αντιμετώπιση της κατάστασης και το παιδί επιστρέφει στο σχολείο. Για τα παιδιά με σχολική άρνηση που **επιζητούν την προσοχή των γονέων τους** η θεραπεία εστιάζεται στους γονείς. Προτείνεται η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών του παιδιού και η αγνόηση των αρνητικών συμπεριφορών και παραπόνων για σωματικές ενοχλήσεις που δεν έχουν ιατρική βάση. Ομοίως, χρήσιμη θεωρείται και η καθιέρωση ενός ήπιου πρωινού και απογευματινού προγράμματος

καθώς και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που δεν είναι πιο επιθυμητό από αυτό του σχολείου.

Η καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τα παιδιά που εμφανίζουν σχολική άρνηση. Η άποψη των γονέων και των εκπαιδευτικών για το είδος της αντιμετώπισης που πρέπει να εφαρμοστεί και η συμμετοχής τους σε αυτήν είναι πάντα καθοριστικές. Ωστόσο, οι γονείς συχνά θεωρούν ως αιτία της σχολικής άρνησης του παιδιού τους την ύπαρξη προβλημάτων στο σχολείο, για τα οποία το προσωπικό αδιαφορεί ή δεν μπορεί να επιλύσει, το δε προσωπικό πιστεύει ακριβώς το αντίθετο. Έτσι, εύκολα μπορεί να δημιουργηθεί μια αμοιβαία καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών που περιπλέκει ακόμα περισσότερο τα πράγματα και κάνει ακόμα δυσκολότερη την επίλυση του προβλήματος (Kearney & Albano, 2007). Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς για χρόνια εστιάζουν την προσοχή τους στον αστερισμό που συνθέτουν ο δάσκαλος, οι γονείς και το παιδί (Constable, 2009).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση εστιάζουν στην κοινωνική λειτουργικότητα όπως αυτή αποτυπώνεται στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στη διαδικασία ανάπτυξης του ψυχοκοινωνικού και μαθησιακού δυναμικού τους. Εξετάζουν τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που περιορίζουν ή αποκλείουν τη σχολική μάθηση και εμπειρία καθώς και τις διαθέσιμες ατομικές και περιβαλλοντικές δυνατότητες επίλυσης των σχολικών προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Εστιάζουν την προσοχή τους στα δυνατά σημεία αλλά και στις αντιξοότητες που απορρέουν από τραυματικά και ψυχοπνευματικά γεγονότα τα οποία έχουν συμβεί στους μαθητές, στις οικογένειες και το περιβάλλον τους, στην κατανόηση των αναπτυξιακών αναγκών τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην παρέμβαση για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των πόρων που διαθέτουν προς όφελος της πλήρους ανάπτυξης του δυναμικού τους (Καλλινικάκη 2015). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση μαθητών που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία λόγω κοινωνικοοικονομικών, συναισθηματικών ή δυσκολιών συμπεριφοράς.

Ενδεικτικά οι Αρώνη και Παπαδημητρίου (2019) αναφέρουν ότι την περίοδο της οικονομικής κρίσης οι μεγάλες αλλαγές στο επαγγελματικό επίπεδο των γονέων επηρέασε δυσμενώς τον τρόπο διαβίωσης και το καταναλωτικό προφίλ των εφήβων τέκνων τους. Ως εκ τούτου παραπέμφθηκαν στην υπηρεσία τους έφηβες που εμφάνισαν στοιχεία σχολικής άρνησης λόγω «ντροπής». Οι έφηβες, άλλοτε, αναγκάστηκαν να μετακομίσουν από ένα μεγάλο σπίτι σε μια γκαρσονιέρα του ενός δωματίου, όπου αδυνατούσαν να δεχθούν τις συμμαθήτριάς τους για την εκπόνηση εργασιών, άλλοτε υποχρεώθηκαν να σταματήσουν τη φροντιστηριακή τους εκπαίδευση με επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση και άλλοτε αδυνατούσαν οικονομικά να συμμετέχουν στις σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις του σχολείου κ.ά. Οι παρεμβάσεις εστίασαν τόσο στην ενίσχυση των μαθητών ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες λειτουργικής διαχείρισης των δυσκολιών τους, όσο και στη βελτίωση των συνθηκών στο περιβάλλον τους. Όπως επισημαίνει, άλλωστε, η Germain (2006) η διπλή εστίαση της κοινωνικής



εργασίας στο σχολείο αποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του ατόμου παράλληλα με την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος.

Για περισσότερο από έναν αιώνα, άλλωστε, οι κοινωνικοί λειτουργοί στις ΗΠΑ, στο ΗΒ κ.ά., υποστηρίζουν και προωθούν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ώστε να επιτύχουν στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μέσων για τη μάθηση, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και το ευ ζην των μαθητών (Κατσαμά, 2014).

### Αντί επιλόγου

Δυστυχώς, όμως, στην Ελλάδα εκκρεμεί η πρόσληψη μόνιμων επαγγελματιών ψυχικής υγείας στα σχολεία παιδιών με τυπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται ολοένα και περισσότερο το έργο του παιδαγωγού. Η ενημέρωση, η υποστήριξη και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων, των αναπληρωτών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σε βασικά θέματα Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας θα μπορούσαν να συνδράμουν προληπτικά και υποστηρικτικά για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση της σχολικής άρνησης. Οι παρεμβάσεις, άλλωστε, οφείλουν να είναι διεπιστημονικές και πολυεπίπεδες σε ατομικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο ώστε τα αποτελέσματα να είναι άμεσα και διαρκή.

### Βιβλιογραφία

- Αρώνη, Δ. & Παπαδημητρίου, Π. (2019). Ανίχνευση και αντιμετώπιση κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων απειλητικών για την υγεία παιδιών και οικογενειών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνική Αποστέρηση, Παιδική Προστασία και Ανθρώπινα Δικαιώματα – 01 έως 03 Νοεμβρίου 2019 – Πανεπιστημιούπολη Κομοτηνής
- Constable, R. (2009). The role of the school social worker. In C. Rippey, R. Massat, S. Constable, S. McDonald & J.P. Flynn (Eds). *School Social Work Practice, Policy, and Research* (7<sup>th</sup> ed., pp.3-29). NY: Lyceum Books.
- Heyne, D & King, N.J. (2004). Treatment of school refusal. In: Barrett PM, Ollendick TH, editors. *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents: prevention and treatment*. Chichester: John Wiley and Sons, pp. 243–272
- Heyne D. (2006). School refusal. In: Fisher JE, O'Donohue WT, editors. *Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy*. New York: Springer, pp. 599–618.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014). Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης. Εκτίμηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη Ζ. (Επιμ.) *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Εκδ. Τόπος

- Κατσαμά, Ε. (2015). Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη Ζ. (Επιμ.) *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Εκδ. Τόπος
- Kearney C. A. (2008) School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*. Mar;28(3):451-71 pubmed
- Kearney, C.A., & Albano, A.M. (2007). *When children refuse school: A cognitive – behavioral therapy approach*. United States: Graywind Publications Inc. 2<sup>nd</sup> edition
- Kearney, C.A., & Bates, M (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children and Schools*, 1 (4), 207-216.
- Kearney, C.A., Chapman, G., & Cook, C. (2005). Moving From Assessment To Treatment Of School Refusal Behavior In Youth. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* 1, 46-51.
- Kearney, C.A, & Silverman, W.K (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology* 22: 85-96.
- King, N.J, Ollendick, T.H, & Tonge B.J (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Μυτσκίδου, Π. (2014). *Εγώ και οι άλλοι. Κοινωνικές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Pina, A.A, Zerr, A.A, Gonzales N.A. & Ortiz, C.C. (2010). Psychosocial Interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Developmental Perspective* 1, 3(1) 11-20.
- Seligman, M.E, Schulman P & Tryon, A.M. Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behavior Research and Therapy*. 2007;45:1111–1126. [PubMed]
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J. & Sinzig, J. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: an observational study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 835–844.

**Από τη Μυθολογία στην Τοπική Ιστορία.  
Η περίπτωση της Θράκης στο Βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού.**

*Καμπάνταης Χρυσόστομος*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Σc, Δημιουργική Γραφή, kambaxri@otenet.gr*

### Περίληψη

Η τοπική ιστορία με στόχευση την ανανέωση του ιστορικού μαθήματος στην εκπαίδευση, μετατρέπει με μια αντιστροφή τα τεκμήρια σε μνημεία, συνδέοντας τη γνώση της ιστορίας με την έρευνα. Με ανοιχτές διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας που συνδέονται άρρηκτα με ομαδοσυνεργατική, βιωματική, επικοινωνιακή μέθοδο και με μια ποικιλία τεχνικών προσέγγισης των θεμάτων, αμφισβητεί στην πράξη την αφηγηματική σχολική ιστορία, αναδεικνύοντας την ιστορικότητα του τοπίου και το βιωματικό χαρακτήρα του με τον άνθρωπο. Με τον τρόπο αυτό παύει να αποτελεί «συμβαντογραφία», επαναπροσδιορίζεται, διευρύνεται, καθίσταται αδήριτη ανάγκη για την επιβίωση μιας από τις σημαντικότερες επιστήμες του ανθρώπου και εντέλει επιβάλλεται.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αυτογνωσία, έρευνα, μικροϊστορία, τεκμήρια

### Εισαγωγή

Η ανανέωση του ιστορικού μαθήματος που αποτελεί για την εκπαίδευση διαχρονικό και επιτακτικό αίτημα, ικανοποιείται σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια από την τοπική ιστορία και μάλιστα με αξιώσεις. Η τοπική ιστορία που καθιερώνεται ως επιστήμη το 1980, αναλαμβάνει να εγκαταλείψει το μονόδρομο της «συμβαντογραφίας» και να διεισδύσει στο παρελθοντικό υπόστρωμα μετατρέποντας τα τεκμήρια σε μνημεία (Μπακιρτζής, 2008), συνδέοντας τη γνώση της ιστορίας με την έρευνα, το γενικό με το ειδικό, το χτες με το τώρα και το εδώ. Πρόκειται ουσιαστικά για μικροϊστορία, όπου σύμφωνα με τον ορισμό του Winfried Schulze αποτελεί «λεπτομερειακή και ευρεία ανάλυση ενός επιμέρους ιστορικού θέματος, που σχετίζεται με κάποιο ιστορικό γεγονός ή κάποια ιδιαίτερη περίοδο μιας ιστορικής κοινωνίας τα πορίσματα της οποίας για να αξιοποιηθούν χρειάζεται να ενταχθούν στη μακροϊστορία, δηλαδή στη γενική ιστορία» (Βαϊνά, 1997). Η στόχευση της τοπικής ιστορίας, επομένως, αφορά στην ανίχνευση των μικρών ομόκεντρων κύκλων στα αστικά κέντρα και στην περιμετρική ύπαιθρο, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η προσέγγιση της ιδιαιτερότητας αλλά και της κανονικότητας, ο συνδυασμός του κοινού τύπου με την ατομικότητα, η αντίληψη της συμμετοχής στο γίγνεσθαι (Μπακιρτζής, 2008). Συνδέεται, ωστόσο, με τη γενική ιστορία, αφού το συγκεκριμένο τοπικό πεδίο παρατήρησης ενέχει στοιχεία καθολικής ιστορίας, μηχανισμούς που ισχύουν και σε άλλα σημεία παρατήρησης (Αδραχτάς, 1996). Η σχέση τοπικής και γενικής ιστορίας διαμορφώνεται στην αμοιβαία ανάγκη ανταλλαγών του ατομικού απέναντι στο γενικό. Ο ορίζοντας της γενικής ιστορίας αναδιατάσσεται στη βάση της παραμέτρου του ατομικού, της μικρής δηλαδή κλίμακας της

τοπικής ιστορίας κι, έτσι, η τοπική ιστορία αποκτά αναγνωσιμότητα στο πλαίσιο της γενικότητας που την αφορά (Λεοντσίνης,, & Ρεπούση, 2001).

### Σχολείο και Τοπική Ιστορία

Αν δεχτούμε ότι «η σύγχρονη ιστορία είναι το τώρα, η Τοπική Ιστορία ίσως είναι το εδώ» (Partington,, 1980). Η τοπική ιστορία μελετά το παρελθόν διαπερνώντας το σύνολο των θεματικών περιοχών και των προσεγγίσεων της γενικής ιστορίας, χωρίς να υποσκελίζει τη σπουδαιότητα της, εστιάζοντας κυρίως στον τόπο (Romano, 1988). Εντάσσεται στο πλαίσιο της και καταφέρνει να εξοικειώσει τους μαθητές με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, να τους μυήσει στην ερευνητική διαδικασία, με δυσπιστία απέναντι σε έτοιμες ιδέες (Χατζηγιάννη,1995).

Ο κεντρικός στόχος των διδακτικών βιβλίων ιστορίας και της φιλοσοφίας του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ που τα υποστηρίζει, είναι η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης ώστε να καταστούν οι μαθητές ιστορικά εγγράμματοι. Η προσέγγιση και η επεξεργασία της διδακτέας ύλης διαφοροποιείται:

α) Αναβαθμίζεται και «αυτονομείται» η Ελληνική Μυθολογία, η οποία δεν συνεξετάζεται παράλληλα με την προϊστορία και την πρωτοϊστορία, όπως προέβλεπε το προηγούμενο Αναλυτικό πρόγραμμα. β) Θεσμοθετείται η Τοπική Ιστορία με τη διάθεση διδακτικού χρόνου γι' αυτήν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διατύπωση στόχων και μεθοδολογικών υποδείξεων.

Αξιοποιώντας το τοπικό μέσω των μνημείων ή των κατάλοιπων πολιτισμού στη χώρα μας, καλλιεργούμε στους μαθητές ιστορική και πολιτισμική συνείδηση, σεβασμό στην πολιτισμική μας κληρονομιά, αλλά και σ' αυτή άλλων λαών. Το όχημα του δια-πολιτισμού είναι ένας ασφαλής τρόπος μεταφοράς από το εδώ στο Αλλού, το Άλλοτε και το Άλλο (Βλαχού,2004).

Αν και από το Α.Π.Σ δεν προβλέπεται για την Γ' τάξη του Δημοτικού, όπως για τις υπόλοιπες τάξεις, συστηματική ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία .αξιοποιούνται, ωστόσο, οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται για αναφορές, συνδέσεις και ενασχόληση με την τοπική ιστορία. Έτσι, όταν ένας μύθος ή ένα γεγονός αναφέρεται σε συγκεκριμένη περιοχή, οι μαθητές παρακινούνται να επισκεφτούν τον χώρο ή το μουσείο της περιοχής, να συγκεντρώσουν σχετικό υλικό και να ετοιμάσουν μικρά σχέδια εργασίας.(Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Ε'). Ο παρακάτω πίνακας καταγράφει τις αναφορές του σχολικού εγχειριδίου σε περιοχές του θρακικού χώρου, σε πρόσωπα που σχετίζονται με αυτόν, σε μύθους ή γεγονότα που εμπλέκονται στη διαχρονική πορεία του.

ΒΙΒΛΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ			
A/A	ΕΝΟΤΗΤΑ / ΤΙΤΛΟΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ	ΣΕΛΙΔΑ
1	ΕΝ.2.5. Κι άλλοι άθλοι	Διομήδης	33

2	EN.2.5. Κι άλλοι άθλοι (εικόνα)	Ο Ηρακλής και τα άλογα του Διομήδη	34
3	EN.4.1. Ο Φροίξος, η Έλλη και το Χρυσόμαλλο Δέρας	Ελλήσποντος	50
4	EN.4.2. Πελίας και Ιάσονας (κείμενο, εικόνα, χάρτης)	Ορφέας και Φινέας <sup>1</sup>	52-54
5	EN.4.2. Πελίας και Ιάσονας (Κείμενο και εικόνα)	Ορφέας και Ευριδίκη	53
6	EN.6.1. Κίκονες, Λωτοφάγοι και Κύκλωπες (κείμενο και εικόνες)	Κύκλωπας Πολύφημος Κί- κονες	82-83-84
7	EN.7. 1-3. Προϊστορία	Προϊστορικοί οικισμοί	97-106

Η ιστορία ενός τόπου στη διαχρονία που αφορά συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ιστορία μιας όψης τόπου, προσώπου, ομάδας ή οικογένειας, ιστορία των ανθρώπων και των συνηθειών, των στάσεων, των συμπεριφορών, των αντιλήψεων, των νοοτροπιών τους, γίνονται η αφορμή να εξεταστεί ένας τομέας σε βάθος, αλλά μπορεί να ακολουθεί και σύνθεση των τομέων αυτών. Ο πλούτος των προσεγγίσεων, παλαιότερων και νεότερων, περικλείει τη συνολική, κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική ιστορία ενός τόπου σε συσχετισμό με την ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκεται αλλά και με την εθνική και παγκόσμια ιστορία. Σε κάθε περίπτωση η τοπική ιστορία στρέφεται στον άνθρωπο με τις δραστηριότητές του, στα συναισθήματά του, στις ψυχολογικές όψεις των κινήσεών του και των επιλογών του στο χώρο δράσης του. Μελετώντας την τοπική ιστορία εκπαιδευτικοί και μαθητές ανταπεξέρχονται στο δυσκολότερο κομμάτι της ιστορικής προσέγγισης και της διδακτικής επεξεργασίας του ιστορικού υλικού που είναι η διείσδυση στον εσωτερικό κόσμο των δρώντων προσώπων. Εάν δεν συνειδητοποιήσουμε ότι ιστορία – τοπική και γενική – δεν είναι μόνον εξωτερική ψηλάφηση της ανθρώπινης επινοητικότητας και δράσης, αλλά το εγχείρημα διείσδυσης στη σκέψη του ανθρώπου και αποτύπωσης των ψυχολογικών όψεων, των αποφάσεων και επιλογών του, οι μαθητές θα συνεχίζουν να αποκτούν επιφανειακή γνώση της ανθρώπινης δραστηριότητας (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001).

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών που καταργούν τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια επιλογής και πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης σημαντικά θέματα, ζητήματα και προβλήματα, βρίσκουν εφαρμογή στην αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας. Η διαθεματική, πολυπρισματική,

<sup>1</sup> Φινέας: Μάντης στη Θράκη. Συμβούλεψε τους Αργοναύτες πώς να περάσουν τις Συμπληγάδες πέτρες, Ελληνική Μυθολογία, 1996.

πολυκλαδική προσέγγιση του παρελθόντος αναφέρεται στον πολιτισμικό χώρο που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία και προσεγγίζεται μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας. Η διασύνθεση γνωστικών αντικειμένων, καταργεί την αποσπασματική γνώση, στοχεύει σε μια γενικότερη κατανόηση του κόσμου και της αλήθειας, ενισχύοντας, έτσι, τη γενική παιδεία (Σάκκας,2000).

Η αλλαγή, όμως, στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο διδασκαλίας, η οποία καθίσταται μαθητοκεντρική και διερευνητική, αλλά και στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 2002). Μέσα από τη μελέτη της τοπικής ιστορίας αναπτύσσεται το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους και μελετάται η ιστορία του τόπου τους μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες - θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική, τεχνολογική, επιστημονική, αισθητική (Λεοντσίνης, 2003). «Μελετώντας άλλους πολιτισμούς, μελετάμε και τον εαυτό μας», δρούμε τοπικά και σκεφτόμαστε παγκόσμια (Herzfeld,1998).

### Συμπεράσματα

Η Τοπική Ιστορία, ως σύγχρονο παιδαγωγικό εργαλείο, κατευθύνει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν ερευνητικά το περιβάλλον διατυπώνοντας έλλογες υποθέσεις εργασίας, να παρατηρούν, να περιγράφουν, να συγκρίνουν και να εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τα πράγματα εξελίχτηκαν με την παρούσα μορφή τους στο συγκεκριμένο χώρο. Η Τοπική Ιστορία ενεργοποιεί δημιουργικά τις προσπάθειες διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας ενός τόπου, καλλιεργεί κίνητρα για ατομική και συλλογική δράση εντός και εκτός σχολείου, αναπτύσσει ερευνητικές δεξιότητες (άντληση πληροφοριών-επαλήθευση δεδομένων), συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, ενώ συνδέεται με την περιβαλλοντική και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Οδηγός εκπαιδευτικού Π.Ι.,2011). Καταληκτικά, αποτελεί γέφυρα μεταξύ της σχολικής ιστορίας και της συλλογικής μνήμης, καθώς δεν εμφανίζεται «ακρωτηριασμένη» ταυτίζοντας την ιστορική μνήμη με μία και μοναδική αλήθεια. Στοχεύει στην αναζήτηση της αλήθειας και, κυρίως, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή δίχως να συμψηφίζει ιστορική και συλλογική μνήμη, αγνοώντας την κοινωνική θέση των μαθητών μέσα στην ιστορία. Τέλος, η τοπική ιστορία μπορεί να αποτελέσει το πλέον προνομιακό μέσο για τη μύηση των μαθητών και μαθητριών στη μέθοδο του ιστορικού (Βλαχού,2004).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ασδραχάς, Σ. (1996). *Από τον ορίζοντες της τοπικής ιστορίας*. Πρακτικά Δ΄ Συνεδρίου (Λευκάδα 8-12 Σεπτεμβρίου 1993). *Από την τοπική ιστορία στη συνολική: Το παράδειγμα της Λευκάδας*. Αθήνα: Εταιρεία Λευκαδικών Μελετών.

Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια*

της σχολικής παιδείας. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Βλαχού, Μ., (2004). Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική ένταξή του στο μάθημα της Ιστορίας, στο Κόκκινος, Γ.- Νάκου, Ε.,(2004). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 395-447.

Ελληνική μυθολογία (1986). Τόμος 1. Εισαγωγή στο μύθο. Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών.

Ζακ Λε Γκοφ, (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μετ., Γιάννης Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.

Herzfeld. M., (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λεοντσίνης, Γ. Ν., (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Μπακιρτζής, Ι. (2008). *Η τοπική ιστορία στην Ελλάδα και την Τουρκία*. Πρακτικά ΚΗ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου (25-27 Μαΐου 2007). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ιστορική Εταιρεία.

Μαϊστρέλλης, Σ. κ.ά (2015). *Ιστορία: Από τη μυθολογία στην ιστορία. Γ΄ Δημοτικού. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Partington, G (1980). *Η ιδέα μιας ιστορικής εκπαίδευσης*. Slough: NFER

Romano, R. (1988). *Πού οδεύει η ιστορία: Αναζητήσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας*. Αθήνα: ΕΜΝΕ.

Σάκκας, Ι., (2000). «Διδασκαλία, προγράμματα και μορφές πρόσληψης της ιστορίας», *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 77-88.

Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Γ. Πικραμένους.

Χατζηγιάννη, Κ. (1995). «Η τοπική ιστορία και οι απαιτήσεις της» στο Χατζηγιάννης, Κ. , Μελάς, Θ. & Μπελεγράτης, Σ. (1995). *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Χαλκίδα: Γεν. αρχεία του Κράτους-Αρχεία νομού Εύβοιας, σελ.14-16.



## **Η νομική γλώσσα στη *Σαμία* του Μενάνδρου- Μια πρόταση για Ερευνητική Εργασία Λυκείου, Ταξίδι στην κοινωνική και νομική μας εξέλιξη**

*Χάντζου-Σανιέ Ελένη, M.Sc. Εκπαιδευτικός ΠΕ 05 Γαλλικής Γλώσσας, πτυχιούχος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών, lenasangnier@gmail.com*

### **Περίληψη**

Μέσα από το έργο του Μενάνδρου *Σαμία* θα δούμε πως μια καθαρά οικογενειακή υπόθεση, μετατρέπεται σε δίκη των μελών της οικογένειας αφενός και αφετέρου, ποια σημαντικά ζητήματα του ιδιωτικού βίου θίγονται στο έργο από τον ποιητή και με ποιό τρόπο αυτά αντιμετωπίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς θα διαπιστώσουμε, στην πορεία της ανάλυσης, ότι η νόμοι της κλασικής Αθήνας καθόριζαν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των ανθρώπων και τη θέση τους στην κοινωνία. Τέλος, αναδεικνύεται περίτρανα, μέσα από τις παρεξηγήσεις και τις παρανοήσεις ανάμεσα στα πρόσωπα, η αδυναμία των «τύπων» να συμβαδίσουν με την «ουσία» και την αλήθεια των ανθρωπίνων αισθημάτων και προθέσεων στη μεταβατική για την Αθήνα εποχή των ελληνιστικών χρόνων. Το αρχαίο δράμα είναι ανδιαμφισβήτητα η αρτιότερη μορφή λογοτεχνικού κειμένου και άπτεται της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Οι μαθητές Λυκείου, όμως που θα εμπλακούν σε αυτήν την ερευνητική διαδικασία, με τη μεθοδολογία πάντα που εφαρμόζεται στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας Λυκείου, θα γνωρίσουν μια άλλη συναρπαστική πλευρά του αρχαίου δράματος, εναλλακτική της τυπικής δραματουργικής ανάλυσης. Είναι γνωστό ότι οι Ερευνητικές Εργασίες έχουν ευρεία εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πολλών χωρών, διότι αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, τη μεθοδικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για επιμέρους γνωστικά πεδία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** άνθρωπος, νόμοι, κοινωνία, Νέα Κωμωδία, ερευνητική εργασία.

### **Εισαγωγή**

Σε όλα τα είδη του αρχαίου δράματος, σημαντική θέση κατείχε το ζήτημα των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους (μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο), πώς αυτές αναπτύσσονταν, από ποιά συστήματα αξιών διέπονταν και κυρίως, ποιούς κανόνες και περιορισμούς το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρούσαν οι άνθρωποι επέβαλε.

Στην εποχή του Μενάνδρου και στο είδος της Νέας Κωμωδίας η θεματολογία και το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως σε ζητήματα του ιδιωτικού βίου, σε αντίθεση με την Αρχαία Κωμωδία και βεβαίως την Τραγωδία, όπου κυρίαρχο θέμα ήταν η σχέση του ανθρώπου με το θείο και τους γραπτούς και άγραφους θεϊκούς νόμους που καθορίζουν τη θέση του ατόμου στην κοινωνία στην οποία ανήκει και τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη αυτής. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στη Νέα Κωμωδία δεν αναδεικνύονται ζητήματα σχέσεων του ανθρώπου με το θείο. Είναι όμως ο θεατής απαλλαγμένος από την δοκιμασία και το διανοητικό και συναισθηματικό πέρασμα από τον *έλεο* και τον *φόβο* της Τραγωδίας; Στην προκειμένη περίπτωση, τα ζητήματα αυτά είναι υποβοηθητικά της ανάδειξης του χαρακτήρα των προσώπων και δεν εξετάζεται η επίπτωση στην κοινωνία (πχ ο λοιμός στον Οιδίποδα Τύραννο). Συνεπώς, χωρίς το «βάρος» αυτό, στην ιδιωτική σφαίρα δεν έχουν τον καθολικό κοινωνικό, αντίκτυπο που προκαλούν η ύβρις και η άτις.

Όταν λέμε ιδιωτικό βίο, πάντα αναφερόμαστε και στο σύνολο των κανόνων και αρχών που απορρέουν από το νομικό και κοινωνικό σύστημα, συνεπώς αναφερόμαστε στη δημόσια διάσταση της ιδιωτικής ζωής και των διαπροσωπικών σχέσεων.

### Η δομή του έργου

Το έργο αποτελείται από πέντε (5) μέρη<sup>1</sup>: στο πρώτο μέρος, (στ. 1-119), ο Μοσχίων, σε έναν τυπικό μενάνδριο μονόλογο εξηγεί το παρασκήνιο και όλα τα προ του δράματος που πρέπει να γνωρίζει ο θεατής (στ. 1-60). Ήδη, από αυτό το σημείο αισθανόμαστε ότι η θεατρική σκηνή, όπως αναφέρει και η Sousan Lape<sup>2</sup>, έχει μετατραπεί σε δικαστική αίθουσα και ο Μοσχίων, από τη θέση του κατηγορουμένου απολογείται για την αμαρτία που έχει διαπράξει, στ. 3: «*ἡμάρτηκα γάρ*», αλλά μας μιλά και για τον «*πρότερο έντιμο βίο*» του, στ. 18: «*ἦν κόσμιος*»), πριν προχωρήσει στην εξιστόρηση των όσων προηγήθηκαν της εγκυμοσύνης της κοπέλας με την οποία πλάγιασε, της γειτονοπούλας Πλαγγόνας, και την οποία σκοπεύει να παντρευτεί, διότι όπως δηλώνει στους στίχους 52 έως 55, «*...οὐκ ἠρνησάμην τὴν] αἰτίαν σχών, .....ᾧμοσα.*»

Καθόλη τη διάρκεια του δράματος, ο Μοσχίων αισθάνεται κατηγορούμενος και απολογούμενος και αυτό φαίνεται και στο δ' μέρος, στο στ. 527: «*οὐχ ἑκὼν λέγω μὲν, ἀλλὰ μείζον' αἰτίαν φυγὼν λαμβάνω μικράν...*» και τέλος, στο πέμπτο μέρος, στ. 616: «*... ἐγὼ τότε μὲν ἦς εἶχον αἰτίας μάτην ἐλεύθερος γενόμενος ...*». Όπως η Lape πάλι επισημαίνει, «*Ο Μοσχίων, με το να απευθύνεται στους θεατές στο β' πληθ. πρόσωπο, τους μετατρέπει σε ενόρκους ή δικαστές*»<sup>3</sup>.

Η Lape επίσης μας πληροφορεί ότι στην *Σαμία* «*ξεδιπλώνεται η ικανότητα της κωμωδίας να λειτουργεί ως θεσμικός χώρος συμμετοχικής δημοκρατικής έκφρασης*»<sup>4</sup>. Άλλωστε, το αρχαίο δράμα «*εδιδάσκετο*» και ο διαπαιδαγωγικός του χαρακτήρας καθώς και η συμβολή του στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των πολιτών σε ό,τι αφορά τα πολιτικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα της εποχής τους είναι αδιαμφισβήτητη.

Θα προσθέταμε εδώ «*ότι η διαδικασία απονομής δικαιοσύνης στην Αθήνα του 5<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> αιώνα ήταν σοβαρή και σύνθετη υπόθεση, με ασφαλιστικές δικλίδες για την ακεραιότητα και την αμεροληψία της με κυριότερη την επιλογή του σώματος των δικαστών με κλήρωση. Είχε επίσης θεσπιστεί δικαστικός μισθός που αντιστοιχούσε σε ημερήσια αποζημίωση η οποία την εποχή του Κλεισθένη ανερχόταν σε 5 οβολούς. Δικαστές μπορούσαν να είναι όλοι οι Αθηναίοι πολίτες άνω των τριάντα ετών*»<sup>5</sup>.

1. Για όλες τις παραπομπές στο αρχαίο κείμενο χρησιμοποιείται η έκδοση του Sandbach, F.H. *Menandri reliquiae selectae*. Oxford, 1990 Για την προετοιμασία της εργασίας και την μελέτη χρησιμοποιήθηκε το Δεδούση, Χ., (2006) *Μένανδρος, Σαμία*, μετάφραση, Αθήνα: εκδ. Ακαδημία Αθηνών.
2. Lape, S. (2004). The Politics of Sexuality in Drama and Democratic Athens: THE CASE OF MENANDER'S SAMIA, (ch. 5) in *Reproducing Athens, Menander's Comedy, Democratic Culture, and the Hellenistic City*, Princeton University Press p.136
3. ο.π., p.151
4. ο.π., p.141
5. *Ιστορία Δικαίου*, Συλλογικό έργο, Copyright © ΣΕΑΒ, 2015, ISBN: 978-960-603-352-0, σελ. 33-34

Υπάρχει όμως ήδη από τα τέλη του 5<sup>ου</sup> αιώνα μια παράδοση στην κωμωδία να διακωμωδούνται οι δικαστές. «Ο Αριστοφάνης σατύρισε τη δικομανία των ηλικιωμένων «ηλιαστών», των δικαστών της «Ηλιαίας», του κατεξοχήν δικαστηρίου της Αθήνας, οι οποίοι, υποστηρίζεται ότι ήταν χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου και με χαμηλά εισοδήματα. Έτσι, ουδόλως επιρρεάζεται το κωμικό πνεύμα του έργου από την δικονομική διάσταση των τεκτενόμενων στη σκηνή. Τουναντίον.<sup>6</sup>»

Αυτό επίσης επιτυγχάνεται όταν ο Μοσχίων απευθύνεται στους θεατές, στ. 5-6: «οἶμαι] δὲ τοῦτ' ἂν εὐλόγως ὑμῖν ποεῖν] τὸν ἐκείνου διεξελθὼν τρόπον.», στ. 19: «...καὶ γὰρ ἅμα τὰ πράγματα ἡμῶν δίειμι πάντ' », στ. 48: «Τί ἐγίνε κατόπιν διστάζω να σας πω...») και τους τοποθετεί σε θέση δικαστῶν ἢ ἐνόρκων. Ο Μοσχίων θίγει και ένα άλλο σημαντικό ζήτημα, αυτό της ρητορικής δεινότητας που πρέπει να διαθέτει κάποιος προκειμένου να υπερασπιστεί τον εαυτό του ενώπιον του δικαστηρίου, στ. 91-94: «*Ἰήτωρ μόνος γὰρ φιλόφρονος...Ἰότερός εἰμ' ἔν γε τοῖς νυνὶ λόγοις γυμν]άζομ'· οὐ γὰρ μέτριος ἀγών ἐστὶ μοι.*» (Εδώ χρειάζεται ρητορική. Με περιμένει πολύ δύσκολος αγώνας).

Στο δεύτερο μέρος, κυριαρχεί η επιστροφή του πατέρα του Μοσχίωνος, Δημέως και του φίλου και γείτονά τους και πατέρα της Πλαγγόνος, Νικηράτου. Συμφωνούν όλοι να γίνει ο γάμος των δυο νέων, όμως γίνεται γνωστή η ύπαρξη του μωρού και αρχίζουν τα προβλήματα. Η Χρυσίς δεν είναι νόμιμη σύζυγος και το τέκνο μοιρέως θεωρείται νόθο, δυο σοβαρά νομικά ζητήματα που επιρρεάζουν την δραματουργική εξέλιξη.

Στο τρίτο μέρος, η αίσθηση της διεξαγωγής δίκης γίνεται πιο έντονη. Εδώ βλέπουμε τον Δημέα, σε έναν εκτενέστατο μονόλογο να αναλαμβάνει την υπεράσπιση του γιού του, σαν ένας δριμύς και μαχητικός συνήγορος υπεράσπισης, απευθυνόμενος πάλι στους θεατές, τους οποίους καθιστά κοινωνούς στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων του. Επίσης, κατά κάποιο τρόπο τους εντάσσει στο ξεδίπλωμα των συλλογισμών του, αλλά και στη διατύπωση των διερευνητικών, ρητορικών, κατά βάση ερωτημάτων του, χρησιμοποιώντας β' πληθυντικό πρόσωπο, στ. 269: «*πρὸς ὑμᾶς τοῦτ' ἐγὼ οὐχ ὑπονοῶ...*».

Είναι σαφές ότι ο Δημέας είναι έξυπνος και με έντονη προσωπικότητα, σε σχέση με τα υπόλοιπα πρόσωπα του έργου. Η γλώσσα, το ύφος, η ενδεδειγμένη αναφορά στα γεγονότα υποστηρίζουν επιτυχώς τον ρόλο του διαδίκου Δημέως. Όταν εξηγεί, γιατί διώχνει τη Χρυσίδα, γίνεται και απολογούμενος. Μόνο η Χρυσίς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχει προσωπικότητα που μπορεί να αντιπαρατεθεί με τη δική του. Οι υποθέσεις και οι συσχετισμοί που κάνει στην πορεία προς την ανακάλυψη της αλήθειας είναι πολύπλοκοι. Κατέχει ρόλο κατηγορού (πολιτικής αγωγής) εναντίον της αγαπημένης του και συνηγόρου υπεράσπισης του γιού του. Υιοθετεί πολύ σκληρή γραμμή στην υπεράσπιση του γιού του. Επιλέγει στην «αγόρευση» του το δίπολο «φρόνιμος και μυαλωμένος νέος» εναντίον «πόρνης και πανούκλας» Χρυσίδος.

Όπως παρατηρεί η Lape, ο Δημέας, με τον τρόπο που απευθύνεται στους θεατές, τους εντάσσει στον τρόπο σκέψης του και στις αποφάσεις του. Χαρακτηριστικοί είναι οι

6 *Ιστορία Δικαίου*, Συλλογικό έργο, Copyright © ΣΕΑΒ, 2015, ISBN: 978-960-603-352-0, σελ. 33-34

στίχοι 269-274: «οὐ λέγω δ', ἄνδρες, πρὸς ὑμᾶς τοῦτ' ἐγώ, οὐχ ὑπονοῶ, τὸ πρᾶγμα δ' εἰς μέσον φέρω.. εὐσεβεστάτω.»

Ο Δημεύς, όχι μόνο ομιλεί σα διάδικος-ανακριτής-βασανιστής, αλλά και ενεργεί ως τέτοιος. Υπό τον φόβο του μαστιγώματος, ο δούλος Παρμένων αναγκάζεται να ομολογήσει ότι ο Μοσχίων είναι ο πατέρας του μωρού. (στ.324-377 μφ).

Τέλος, με την επιδεξιότητα που οφείλεται στην πνευματική και κοινωνική του υπεροχή, οδηγεί τους θεατές-ενόρκους-δικαστές στην απαλλαγή του Μοσχίωνα από τις κατηγορίες εναντίον του. Θα λέγαμε ότι είναι αυτός ο οποίος καθοδηγεί και χειραγωγεί τη σκέψη των θεατών (στ. 328 και στ. 331-332). Βεβαίως, η αθώωση αυτή συνεπάγεται την καταδίκη της Χρυσίδος. Είναι το σημείο του έργου όπου κορυφώνεται η δραματική ειρωνεία για τον Δημέα, διότι όλοι γνωρίζουν την αλήθεια, οι θεατές πρώτοι, εκτός από τον Δημέα. Τίθενται εδώ τα θέματα της τιμωρίας των δούλων, της εγκατάληψης και της υιοθεσίας βρέφους και της θέσης των εταίρων στην Αθήνα της εποχής εκείνης, για τα οποία υπήρχε συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο.

Στο τέταρτο μέρος, κορυφώνεται το κωμικό στοιχείο με την τεχνική των διττών νοημάτων των στιχομυθιών, στ. 486-488:«(ΔΗ.) διὰ τί, φῆς; ἐρωτᾶν δ' ἀξιοῖς;(ΜΟ.) τὸ πρᾶγμα γάρ ἐστιν οὐ πάνδεινον, ἀλλὰ μυριοὶ δήπου, πάτερ, τοῦτο πεποίηκασιν. (ΔΗ.) ὦ Ζεῦ, τοῦ θράσους.» Στην παραπάνω στιχομυθία ο Μοσχίων εξακολουθεί να απολογείται και ο Δημέας να επικρίνει. Στους στίχους 454 «(ΔΗ.)... ] πρεσβεύεται τις πρὸς ἐμέ· δεινόν» και 457 (ΔΗ.) καταφα]νῶς· τί γὰρ προσέρχεθ' ὑπὲρ ἐκείνης ἀν[ακρινῶν;». Ο Δημεύς διεξάγει αστυνομική έρευνα και δίκη, όπως μαρτυρούν οι όροι «συνήγορος» και «ανάκριση», η οποία θα καταλήξει σε παρωδία.

Στο πέμπτο μέρος, η δίκη έχει αίσιον τέλος για τον «κατηγορούμενο» Μοσχίωνα, στ. 616: «ΜΟ. ἐγὼ τότε μὲν ἦς εἶχον αἰτίας μάτην ἐλεύθερος γενόμενος...» και ο πατέρας του παραδέχεται ότι ο γιός του «ἀδिका κατηγορήθηκε», στ.695:« ΔΗ.] Μοσχίων, ὅτι μὲν ὀργίζει, φιλῶ σε, κούχ[εῖ] λελύπησαι γὰρ ἀδίκως αἰτίαν σ[χῶν.» και στο στ. 702:«οὐ δικαίως ἦτιασάμην τί σε»».

Ο δούλος Παρμένων χάρεται και αυτός, διότι απαλλάσσεται των κατηγοριών και διότι ο κύριός του «αμάρτησε με ελεύθερη γυναίκα», άρα μπορεί να την παντρευτεί «...ενώπιον μαρτύρων...» στ. 646 «ὁ τρόφιμος ἐξήμαρτεν εἰς ἐλευθέραν κόρην· ἀδικεῖ δήπουθεν οὐδὲν Παρμένων.» και στ. 726 «...μαρτύρων ἐναντίον σοι τήνδ' ἐγὼ δίδωμ' ἔχειν γνησίων παίδων ἐπ' ἀρότω,...». Αν τα πράγματα δεν είχαν εξελιχθεί έτσι θα υπήρχαν ανυπέρβλητα νομικά εμπόδια σε αυτήν την σχέση και βεβαίως δεν θα επρόκειτο για κωμωδία.

### **Ζητήματα νόμου και δικαίου στη Σαμία**

Την εποχή του Μενάνδρου, η Αθήνα βρίσκεται σε πορεία παρακμής. Η πόλη-κράτος καταρρέει και οι πολίτες δεν ενδιαφέρονται πλέον τόσο για τα κοινά. Η Αθήνα είναι τώρα μια ελληνιστική πολιτεία χωρίς την πνευματική, οικονομική και στρατιωτική αίγλη των προηγούμενων πενήντα χρόνων. Κοινωνικές ανισότητες μεγαλώνουν το χάσμα ανάμεσα στην ευημερούσα τάξη και τους υπόλοιπους, που ήταν φτωχοί ελεύθεροι πολίτες, μέτοικοι και δούλοι.

Η ανώτερη τάξη είναι πλέον η μόνη που μπορεί να παρακολουθήσει παραστάσεις, άρα και τα έργα του Μενάνδρου και τη *Σαμία* εν προκειμένω. Τα θεωρικά έχουν καταργηθεί, άρα οι φτωχοί δεν μπορούν να προσέλθουν στο θέατρο. Επειδή λοιπόν το κοινό είναι οι πλούσιοι Αθηναίοι, δεν συναντάμε αιχμηρές και δριμύες αναφορές στα προβλήματα της κοινωνίας, στις ανισότητες, τις αδικίες και τις προκαταλήψεις, γεγονός που θα δυσαρεστούσε το ανωτέρω κοινό. Όμως, μέσα από τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων και τη θεματολογία του δράματος, βλέπουμε μια ικανοποιητική ανάδειξη αυτών των θεμάτων.

Η νομική γλώσσα στη *Σαμία* αφορά κυρίως στα ζητήματα του γάμου, τη θέση των εταίρων, τις σχέσεις αφεντών-δούλων, κληρονομικά ζητήματα και την εγκατάληψη και υιοθεσία τέκνων.

### Ο γάμος την εποχή του Μενάνδρου

Σε ό,τι αφορά στον γάμο, σε όλο το έργο γίνονται αναφορές στο νομικό του πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η εγγύη αποτελούσε το πρώτο από τα τρία στάδια του γάμου, εξαιρετικής σπουδαιότητας για την πόλη, «αφού μέσα από αυτόν τον θεσμό επιδιωκόταν η διατήρηση της γνησιότητας των αθηναϊκών οικογενειών» (Δεκάζου)<sup>7</sup>

Η διαδικασία προέβλεπε ανταλλαγή επισήμων λόγων μεταξύ του πατέρα ή κηδεμόνα της κόρης και του μέλλοντος συζύγου. Στη *Σαμία* έκφραση της εγγύης αποτελούν αφενός οι στίχοι 725-726 όπου ο Νικήρατος δίνει την κόρη του στον Μοσχίωνα ως νόμιμη σύζυγο και η η φράση του Μοσχίωνος στο στίχο 728: «ἔχω, λαμβάνω, στέργω». Το ενδιαφέρον με την φράση αυτή είναι ότι, αν κάποιος δεν γνωρίζει τη νομική της διάσταση, μπορεί να εκληφεί ως έκφραση του ενθουσιασμού, της ανυπομονησίας και του έρωτα του Μοσχίωνος, ή ακόμα της αγωνίας να γίνει πιστευτός ως προς τις προθέσεις του, κάτι που εναρμονίζεται απόλυτα με το νόημα του έργου και την ταραχή που νιώθει ο ήρωας.

Για να επανέλθουμε, όμως, στη νομική διάσταση, η εγγύη αποτελεί τη διαβεβαίωση, την οποία παρέχει ο πατέρας της κόρης προς τον μελλοντικό σύζυγό της ότι είναι γνήσια θυγατέρα Αθηναίου πολίτη, ότι έχει αποκτηθεί από μητέρα αστή. Τα άλλα δυο στάδια του γάμου, τα οποία όμως δεν αναφέρονται εδώ είναι η έκδοση και η συνοίκηση.

Όπως μας πληροφορεί η Δεκάζου-Στεφανοπούλου<sup>8</sup>, «το οικογενειακό δίκαιο στηριζόταν στη Νομοθεσία του Σόλωνος και προσδιόριζε την ηλικία γάμου για τα κορίτσια στην έναρξη της ήβης (13<sup>ο</sup> με 15<sup>ο</sup> έτος) και για τα αγόρια τα 30 χρόνια, μετά τη δεκαετή στρατιωτική υπηρεσία».

Βέβαια, σε ό,τι αφορά τον Μοσχίωνα, δεν έχουμε πλήρη στοιχεία για την ηλικία του, καθώς στα έργα του Μενάνδρου δεν αντικατοπτρίζεται η μέση ηλικία. Ο Μοσχίων, ως

7 Δεκάζου-Στεφανοπούλου, Φ. (2011). *Δίκαιο και Κοινωνία στην Κωμωδία του Μενάνδρου*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, σελ. 40

8 Δεκάζου-Στεφανοπούλου, Φ. (2011). *Δίκαιο και Κοινωνία στην Κωμωδία του Μενάνδρου*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, σελ. 51

καλοαναθρεμμένος μοναχογιός, μπορεί να μην υπηρέτησε τόσο μεγάλο διάστημα, υπολογίζεται στο έργο περίπου 22-23 ετών.

### Η θέση των δούλων στην κοινωνία του Μενάνδρου

Στους στίχ. 305-308 ο Δημέας απειλεί τον δούλο Παρμένοντα με στιγματισμό: «*ἐγὼ σε μαστιγοῦν, μὰ τοὺς δώδεκα θεοὺς οὐ βούλομαι διὰ πολλά. (ΠΑ.) μαστιγοῦν; τί δὲ πεπόηκα;*» και στ.322-323 «*(ΔΗ.) στίζω σε, νῆ τὸν Ἥλιον. (ΠΑ.) στίξεις ἐμέ;*»

Όπως πάλι αναφέρει η Δεκάζου<sup>9</sup>, η υποβολή των δούλων σε βασανιστήρια ήταν συνηθισμένο φαινόμενο και σκοπό είχε να αποκαλύψουν οι τελευταίοι πληροφορίες που τους ζητούνταν. Ο βασανισμός για την αποκάλυψη στοιχείων γινόταν ήτε από τον αφέντη τους, ήτε από άλλους με την απλή συγκατάθεση του κυρίου τους. Θα πρέπει όμως να διευκρινήσουμε ότι, νομικά, οι καταθέσεις δούλων υποβληθέντων σε βασανιστήρια, αποτελούσαν ιδιαίτερο αποδεικτικό μέσο, διαφορετικό από την κανονική μαρτυρία. Για το ίδιο θέμα ο MacDowell αναφέρει ότι «στην Αθήνα (αντίθετα απ'οτι συνέβαινε σε άλλες ελληνικές πόλεις) δεν επιτρεπόταν να κτυπήσουν το δούλο άλλα πρόσωπα πέρα από τον ιδιοκτήτη του...Αν κάποιος δούλος διέπραττε κάποιο αδίκημα εναντίον κάποιου άλλου προσώπου, η νομική διαδικασία εξαρτιόταν από το αν ενεργούσε με εντολές του κυρίου του»<sup>10</sup> Η σχέση δούλου-αφέντη ήταν πολύ στενή και σε νομικό επίπεδο και αυτό εξηγεί σε ένα βαθμό τον σημαντικό δραματουργικό ρόλο πολλών δούλων.

Στη *Σαμία* θίγεται και ένα άλλο σημαντικό θέμα, αυτό της απελευθέρωσης δούλων. Οι απελευθερωμένοι δούλοι είναι σύνηθες φαινόμενο στις κωμωδίες του Μενάνδρου, όπως αναφέρει η Δεκάζου<sup>11</sup>. Οι Αθηναίοι απελευθέρωναν τους δούλους τους σε ένδειξη αναγνώρισης και ευγνωμοσύνης για εξαιρετικές υπηρεσίες και αφοσίωση των τελευταίων. Από τις νομικές ρυθμίσεις που καθόριζαν τις απελευθερώσεις, όμως, προκύπτει ότι οι απελεύθεροι δούλοι είχαν ως προστάτη τον κύριό τους και συχνά δεν έφευγαν από τον οίκο του<sup>12</sup>. Ετσι, δεν καταλύονταν οι σχέσεις εξάρτησης του δούλου από τον κύριο. Αυτή, στη *Σαμία*, είναι και η περίπτωση της γριάς τροφού του Μοσχίωνα. Στο β' μέρος, στο στίχο 237 «*...γεγονυῖ' ἐμῆ θεράπαιν', ἐλευθέρα δὲ νῦν*» λέγει ο Δημέας για τη γριά τροφό.

### Η θέση της γυναίκας στην κοινωνία του Μενάνδρου

Παντού σε όλο το έργο, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υπάρχουν αναφορές στη θέση της γυναίκας στην κοινωνία του Μενάνδρου. Στο στίχο 131 του δεύτερου μέρους αποκαλεί την Χρυσίδα «*...γαμετὴν ἐταίραν, ὡς ἔοικ', ἐλάνθανον ἔχων* ». Η *γαμετή* γυναίκα ήταν η νόμιμη σύζυγος. Από νομικής απόψεως η θέση της *ἐταίρας* διέφερε παντελώς από αυτήν της νόμιμης συζύγου, που έπρεπε να είναι ελεύθερη γυναίκα, κόρη Αθηναίου

9 ο.π. σελ 205

10 MacDowell, D. (2003). *Το δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαδήμα, σελ. 129

11 Δεκάζου-Στεφανοπούλου, Φ. (2011). *Δίκαιο και Κοινωνία στην Κωμωδία του Μενάνδρου*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σελ 196

12 Οπ. σελ 195

πολίτη. Η Χρυσίς ήταν ελεύθερη εταίρα, ή παλλακίδα, θέση από την οποία επιτεπόταν να ζει στην οικία του Δημέα. Ιδιαίτερα όμως στο τρίτο μέρος, ο τρόπος με τον οποίον ο Δημέας εκφράζεται για την Χρυσίδα είναι κυνικά αποκαλυπτικός για τη θέση και την υπόληψη των γυναικών, διότι την εξισώνει, προφανώς λόγω του θυμού του και της πικρίας του με «χαμαιτύπην», φθινή πόρνη, αποκαλύπτοντάς μας την διάκριση ανάμεσα στις δυο κατηγορίες (στίχοι 392-395: «*αί κατά σε, Χρυσί, πραττόμεναι δραχμάς δέκα μόνας ἕτεραι τρέχουσιν ἐπὶ τὰ δεῖπνα καὶ πίνουσ' ἄκρατον ἄχρι ἂν ἀποθάνωσιν, ἢ πεινῶσιν ἂν μὴ τοῦθ' ἐτοίμως καὶ ταχὺ ποῶσιν.*»)

### **Η καταγωγή ενός ανθρώπου και τα βρέφη στην κοινωνία του Μενάνδρου**

Το νομικό πλαίσιο που αφορούσε την καταγωγή των ανθρώπων ήταν σαφές και αυστηρό. Έχει ιδιαίτερη φιλοσοφική και παιδευτική σημασία, ο τρόπος με τον οποίο μέσα από τις αντίθετες απόψεις των ηρώων, κυρίως του Δημέα και του Μοσχίωνα, προβάλλονται οι προοδευτικές φωνές της εποχής, που θέλουν τους ανθρώπους να αποκτούν αξία μέσα από την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους και όχι από την καταγωγή τους. Ο Δημέας εκπροσωπεί τις συντηρητικές αντιλήψεις και ο Μοσχίων, με την φρεσκάδα της ηλικίας του, το νέο και το αληθινό.

Χαρακτηριστικοί είναι οι στίχοι 132-137: «(ΔΗ.) . . λάθ]ριό[ς τι]ς ὑ[ός], ὡς ἔοικε, γέγονέ μοι ὄν γ' ἔς κόρακας ἄπεισιν ἐκ τῆς οἰκίας ἤ]δη λαβ[ο]ῦσα.

(ΜΟ.) μηδαμῶς. (ΔΗ.) πῶς μηδαμῶς; στίχ. 135 ἄλλ' ἢ μ[ε θ]ρέψειν ἔνδον ὑὸν προσδοκᾷς νόθον; [κενὸ]ν γ' οὐ τοῦ τρόπου τοῦμοῦ λέγεις. (ΜΟ.) τίς δ' ἐστ[ίν] ἡμῶν γνήσιος, πρὸς τῶν θεῶν, ἢ τίς νόθος, γενόμενος ἄνθρωπος;»

Όπως αναφέρει ο Φουντουλάκης<sup>13</sup>, «σε συγγραφείς όπως ο Δημοσθένης, ο Αισχίνης ή ο Ξενοφών, η φύση και η καταγωγή ενός ανθρώπου φαίνεται ότι διαδραματίζουν δευτερεύοντα όλο αναφορικά με τη διαμόρφωση ενός χρηστού και έντιμου χαρακτήρα. Αυτό που προτάσσεται είναι η δύναμη της παιδείας».

Η πραγματικότητα ήταν σκληρή. Ακόμα και ο διαταξικός γάμος του Μοσχίονος με την Πλαγγόνα, που τόση τέρψη προσφέρει στους θεατές στο τέλος του έργου, ήταν μια σπάνια περίπτωση.

Γάμος επιτεπόταν μόνο μεταξύ ελεύθερων Αθηναίων πολιτών και γνήσια θεωρούνταν μόνο τα τέκνα που προέρχονταν από αυτόν το γάμο. Τα νόθα τέκνα δεν είχαν καλή μοίρα. Οι γονείς τους τα εξέθεταν και όσα ήσαν τυχερά θιοθετούνταν από άκληρα ζευγάρια και αποκτούσαν νόμιμα δικαιώματα γνήσιου τέκνου, όπως ο Μοσχίων.

### **Συμπέρασμα**

Στη *Σαμία* ο Μένανδρος παρουσιάζει μια κοινωνία με απόλυτο ρεαλισμό και με στοιχεία ηθογραφίας. Οι ήρωες έχουν αδυναμίες και ελαττώματα. Προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις αυστηρές κοινωνικές, ηθικές και νομικές νόρμες του 5ου αιώνα και τα αισθήματά τους.

13 Φουντουλάκης, Α. (2004). *Αναζητώντας τον διδακτικό Μένανδρο: Μια προσέγγιση της κωμωδίας του Μενάνδρου και μια διερεύνηση της Σαμίας*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω, σελ 149.

Ομως, στον 4<sup>ο</sup> αιώνα όπου βρισκόμαστε, οι άνθρωποι έχουν κουραστεί από τα νομικά στεγανά και την παρατεταμένη οικονομική και ηθική κρίση στην Αθήνα, την πόλη τους.

Ετσι, έρχονται ανατροπές. Χαρακτήρες όπως η Χρυσίς, επιδεικνύουν ήθος, αξιοπρέπεια και οξυδέρκεια υψηλότερα απ' ότι ο pater familiae Δημέας. Οι δούλοι είναι συχνά πιο έξυπνοι από τους αφέντες τους και οι πλούσιοι παντρεύονται με φτωχούς. Η ζωή μπορεί να είναι ανατρεπτική για όλους και χρειάζεται να προχωρήσουμε αποδεχόμενοι νέα ήθη.

Αυτή η διαπίστωση έχει βαθιά παιδαγωγικό χαρακτήρα διαχρονικά, όπως άλλοστε όλα τα μηνύματα του αρχαίου δράματος, τραγωδίας, κωμωδίας, ακόμα και σατυρικού δράματος. Η αντιπαραβολή του τότε με το τώρα συμβάλλει στην κατανόηση από μέρους των μαθητών των κοινωνικών προβλημάτων, των αξιών και των πλαισίων που πρέπει να διέπουν τις σχέσεις των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα των σχέσεων γονέων-παιδιών και η ηθική των προσωπικών σχέσεων των γονέων έχουν ιδιαίτερη απήχηση στη σύγχρονη κοινωνία με την πολυπλοκότητα των σχέσεων που τη χαρακτηρίζει. Με τη μελέτη του αυθεντικού κειμένου συνδιάζουμε την τέρψη που προσφέρει η τέχνη με την έρευνα και την κριτική ανάπτυξη.

Από φιλολογικό ενδιαφέρον επιλέξαμε η ανάλυσή μας να γίνει βάσει του αρχαίου κειμένου, κάλλιστα όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφραμένο κείμενο. Δεν θα δοθούν στην παρούσα εργασία σχέδια εργασίας ερευνητικών εργασιών. Αυτά μπορεί να αναζητήσει κανείς στο βιβλίο Εκπαιδευτικού του έργου «Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο» με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Η.Ματσαγγούρα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δεδούση, Χ. (2006). *Μένανδρος, Σαμία*, μετάφραση, Αθήνα: εκδ. Ακαδημία Αθηνών
- Δεκάτζου-Στεφανοπούλου, Φ. (2011). *Δίκαιο και Κοινωνία στην κωμωδία του Μενάνδρου*, Αθήνα: εκδ. Πεδίο.
- Ιστορία Δικαίου*, Συλλογικό έργο, Copyright © ΣΕΑΒ, 2015, ISBN: 978-960-603-352-0.
- Lape, S.(2004). The Politics of Sexuality in Drama and Democratic Athens: THE CASE OF MENANDER'S SAMIA, (ch. 5) in *Reproducing Athens, Menander's Comedy, Democratic Culture, and the Hellenistic City*, Princeton University Press.
- MacDowell, D. (2003). *Το δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαδήμα.
- Φουντουλάκης, Α.( 2004). *Αναζητώντας τον διδακτικό Μένανδρο: Μια προσέγγιση της κωμωδίας του Μενάνδρου και μια διερεύνηση της Σαμίας*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.



## Κριτική σύνθεση εμπειρικών ερευνών στη «Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού» του πεδίου «Διδακτική Μεθοδολογία»

Βασίλειος Σίμος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, billsimos@hotmail.gr

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αναζήτηση πέντε εμπειρικών ερευνών οι οποίες αναφέρονται στη διάσταση «Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού» που ανήκει στο πεδίο «Διδακτική Μεθοδολογία». Στόχος της είναι, μέσω της κριτικής εξέτασης, να διεξαχθούν συμπεράσματα στα οποία θα περιλαμβάνονται και τα ερωτήματα που προκύπτουν απ' την παρούσα μελέτη καθώς και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να δώσουν ένα ακόμη κίνητρο για περαιτέρω έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης το θέμα της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού έχει πολλές διαστάσεις που δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν εύκολα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προκύπτουν καινούρια ζητήματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση όπως: α) Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αδυναμίες τους για να μπορούν να προχωρήσουν σε αλλαγή ή προσαρμογή του υλικού; β) Παράγεται πάντα εκπαιδευτικό υλικό που να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό για τους εκπαιδευόμενους; γ) Παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό ανάλογο με το επίπεδο των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων;

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού, Διδακτική Μεθοδολογία, Κριτική ανάγνωση, σύνθεση εμπειρικών ερευνών.

### Εισαγωγή

Η Διδακτική Μεθοδολογία θεωρείται ότι είναι μια διαδικασία προσαρμογής της σκέψης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και ότι το έργο της είναι να τους εφοδιάσει με μια σειρά από οδηγίες και συνταγές που αν εφαρμοστούν, εξασφαλίζουν την επιτυχή διδασκαλία (Βαϊνά, 2008). Η Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού είναι μία από τις διαστάσεις της και έχει ιδιαίτερη σημασία αφού μέσω αυτής ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια αναζήτησης πέντε (5) εμπειρικών ερευνών που αφορούν στη διάσταση «Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού» του πεδίου «Διδακτική Μεθοδολογία» ώστε μετά από την κριτική τους εξέταση να γίνει διεξαγωγή συμπερασμάτων στα οποία θα περιλαμβάνονται και τα ερωτήματα που προκύπτουν απ' την παρούσα μελέτη καθώς και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να δώσουν ένα ακόμη κίνητρο για περαιτέρω έρευνα.

Οι έρευνες αυτές είναι:

1. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., κ. συν. (2007). Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού

Υλικού για τα Μαθήματα Ειδικότητας ΤΕΕ. Κριτήρια αξιολόγησης: Λογισμικό, Σχολικά Εγχειρίδια, Προγράμματα Σπουδών.  
(<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/990/2/990.pdf>)

2. Δελημπέης, Γ. (2008). Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού κώδικα για τη διδασκαλία εννοιών της Επιστήμης των Υπολογιστών. Πάτρα (<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/123456789/2657>)

3. Καλαντζής, Γ. (2011). Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. (<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/123456789/4566>)

4. Σαλβαράς, Γ. (χ.χ.). Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών. (<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf>)

5. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). Κριτήρια Αξιολόγησης Εργαστηριακού Εξοπλισμού για τα μαθήματα Ειδικότητας ΤΕΕ. (<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1003/2/1003.pdf>)

### **Η σύνθεση των πέντε εμπειρικών ερευνών και τα επιμέρους ζητήματα**

#### **Έρευνα 1<sup>η</sup>**

Ο θεωρητικός προβληματισμός της 1<sup>ης</sup> εμπειρικής έρευνας αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα και διασφάλιση ποιότητας στην τεχνική εκπαίδευση εστιάζοντας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και συγκεκριμένα στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια), στο εκπαιδευτικό λογισμικό και στα προγράμματα σπουδών.

Σκοπός της είναι να αναδείξει και να τεκμηριώσει επιστημονικά α) Το ρόλο που παίζουν για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα κατά την επίτευξη των στόχων της ΤΕΕ, το εκπαιδευτικό λογισμικό, τα σχολικά εγχειρίδια, και τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων ειδικότητας και β) Την ποικιλία των κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογούνται τα ανωτέρω συστατικά στοιχεία σπουδών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην 1η έρευνα είναι: α) Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση; και β) Ποιοι είναι οι προτεινόμενοι άξονες και τα κριτήρια για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού, των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων στον χώρο της ΤΕΕ;

Τα στοιχεία συλλέγονται με συνεντεύξεις ώστε να αποκαλυφθούν τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι ενδιαφερόμενες ομάδες για να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό λογισμικό, τα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων ειδικότητας και να καταγράψουν τις εκτιμήσεις των ατόμων σχετικά με τα κριτήρια που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων, μαθητές της ΤΕΕ και άτομα σχεδιασμού και διαμόρφωσης

εκπαιδευτικής πολιτικής. Το δείγμα περιλάμβανε τις περιοχές Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κ. Μακεδονίας, Κρήτης και Δωδεκανήσου.

Η διερεύνηση των δεδομένων έγινε με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Η Βιτσιλάκη (2007) υποστηρίζει πως το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν υπήρχαν πολλές συστηματικές έρευνες για το υπό μελέτη θέμα καθιστούσε αναγκαία τη διεξαγωγή μιας πολύ-μεθοδικής έρευνας, πολλαπλών σταδίων όπου α) με ένα πρώτο στάδιο που υλοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους επιχειρήθηκε η εις βάθος προσέγγιση των σχετικών θεμάτων και β) με ένα δεύτερο στάδιο ποσοτικής έρευνας επικυρώθηκε η σημαντικότητα των ευρημάτων και εκτιμήθηκε η σχετική σημαντικότητα των γενικών και ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης που εκφράζουν τις προτιμήσεις των ενδιαφερόμενων ομάδων. Επειδή τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης ήταν πολλά για να συσχετιστούν στα πλαίσια μιας μονοδιάστατης ανάλυσης αξιοποιήθηκε πολυδιάστατη ανάλυση όπου με τη χρήση ενός ιεραρχικού μοντέλου εννοιολογικής αναπαράστασης των γενικών αξόνων αξιολόγησης και των αντίστοιχων επιμέρους κριτηρίων, έγινε δυνατή η εκτίμηση αντίστοιχων συντελεστών στάθμισης. Με την κατασκευή ενός αντίστοιχου «δέντρου αξίας» (value tree) συστηματοποιήθηκε η μέτρηση της σχετικής αξίας κάθε επιμέρους χαρακτηριστικού και έγινε δυνατή η εξαγωγή αποτελεσμάτων ιεράρχησης εντός κάθε ομάδας κριτηρίων ή στο σύνολο της συγκεκριμένης ιεραρχίας (Forman & Selly, 2001; Jia, Fischer & Dyer, 1997; Keeney & Raiffa, 1993; von Winterfeldt & Edwards, 1986).

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αφορούν τις λίστες κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού, των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων σπουδών ΤΕΕ οι οποίες προέκυψαν μετά από την εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση ενώ παράλληλα φαίνεται να έχει επιτευχθεί ο στόχος ο οποίος ήταν η καταγραφή των δεικτών ή κριτηρίων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

## Έρευνα 2<sup>η</sup>

Η 2<sup>η</sup> Έρευνα προβάλλει τον ακόλουθο προβληματισμό: Η διδασκαλία αντικειμένων όπως ο Μικροπρογραμματισμός και η Αρχιτεκτονική υπολογιστών είναι απαιτητική τόσο από την πλευρά του διδάσκοντα όσο και από την πλευρά του διδασκόμενου κυρίως εξαιτίας του υψηλού βαθμού δομής και λεπτομέρειας των σύγχρονων ηλεκτρονικών κυκλωμάτων ενός υπολογιστή. Έτσι ο εκπαιδευτικός για να αξιοποιήσει τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού κώδικα καλείται να απλοποιήσει έννοιες της αρχιτεκτονικής υπολογιστών και να εισάγει σταδιακά τον διδασκόμενο στον προγραμματισμό σε επίπεδο μικροκώδικα.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού κώδικα για την υποστήριξη της διδασκαλίας των μαθημάτων της «Αρχιτεκτονικής υπολογιστή» και του «Μικροπρογραμματισμού» ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αναφέρονται στο πως μπορούν να απλοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό έννοιες της αρχιτεκτονικής υπολογιστών ώστε να εισάγουν σταδιακά τον εκπαιδευόμενο στον προγραμματισμό σε επίπεδο μικροκώδικα. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν

κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης διδασκαλιών σε εργαστηριακό περιβάλλον.

Στη 2η Έρευνα γίνεται μια εμπειρική σύγκριση της διδασκαλίας με εκπαιδευτικό λογισμικό ανοικτού κώδικα και μέσω λογισμικού προσομοίωσης. Κατόπιν προσεκτικής έρευνας επιλέγεται το MythSim που διευκολύνει την εισαγωγή σε θεμελιώδεις έννοιες του μικροπρογραμματισμού και προσαρμόζεται στην ελληνική γλώσσα. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση κάποια κριτήρια και κεντρικούς άξονες που περιγράφουν τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τη διδακτική αξία και την παιδαγωγική του αξιοποίηση.

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής που αφορά την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού κώδικα έδειξαν ότι ο συνδυασμός των εργαστηριακών μαθημάτων με παράλληλη χρήση ενός κατάλληλου λογισμικού προσομοίωσης μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη εμπέδωση και εκμάθηση.

### Έρευνα 3<sup>η</sup>

Ο θεωρητικός προβληματισμός της 3<sup>ης</sup> Έρευνας αφορά τις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) ώστε να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, για το πώς μπορούν να εμπλέξουν ενεργητικά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης με χρήση της τεχνολογίας, πώς να παρακολουθούν τις εξελίξεις στο χώρο συγκεκριμένων λογισμικών για εκπαιδευτική χρήση και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν αποτελεσματικά και τέλος να αποκτήσουν τις δεξιότητες να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα αξιοποιούν τις ΤΠΕ.

Σκοπός της έρευνας είναι η διεξαγωγή συμπερασμάτων για τις αντιλήψεις που διαμόρφωσαν οι Εκπαιδευτικοί σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική και Διδακτική διαδικασία, κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση γύρω από το τι θεωρούν ότι αποκόμισαν απ' αυτή; β) Αν και σε ποιο βαθμό άλλαξε η θεώρησή τους απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση; γ) Πώς θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στη διδασκαλία τους; δ) Ποιες είναι οι απόψεις τους για τον τρόπο διεξαγωγής της συγκεκριμένης επιμόρφωσης;

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 65 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρακολούθησαν συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στους συμμετέχοντες διακινήθηκαν ερωτηματολόγια με 48 ερωτήσεις και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε επίσης και η κλινική συνέντευξη στην οποία συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί, που επιλέχθηκαν τυχαία, με σκοπό να διευκρινισθούν εκτενέστερα οι απόψεις τις οποίες είχαν παραθέσει στα ερωτηματολόγια.

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική ανάλυση του γραπτού λόγου των εκπαιδευτικών ενώ για την ανάλυση των αποτελεσμάτων

εφαρμόστηκε περιγραφική Στατιστική με τη χρήση του SPSS, version 14.0.

Η ανάλυση των ευρημάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το παραδοσιακό μοντέλο μπορεί να μετατραπεί σε σύγχρονο με τη χρήση των υπολογιστικών μέσων. Με τη χρήση τους το παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης μπορεί να μετασχηματιστεί και η κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές να είναι πληρέστερη. Επισημαίνεται, ωστόσο, η ανάγκη δημιουργίας υποδομών και υπολογιστικών περιβαλλόντων, η χρήση κατάλληλων λογισμικών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η υλοποίηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων.

#### Έρευνα 4<sup>η</sup>

Στην 4<sup>η</sup> έρευνα υπάρχει ο προβληματισμός ως προς την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και το βαθμό στον οποίο συμφωνούν οι εκτιμήσεις των δασκάλων αναφορικά με την προσήλωση, την κατοχή ειδικής πείρας, την ακολουθούμενη εφαρμογή και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τις αρχές της παραγωγής και χρήσης του διδακτικού υλικού ως προς την προσήλωση, την κατοχή ειδικής πείρας, την ακολουθούμενη εφαρμογή και τα επιτεύγματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι: Πόσο συμφωνούν οι εκτιμήσεις των δασκάλων όσον αφορά τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την προσήλωση, την κατοχή ειδικής πείρας, την ακολουθούμενη εφαρμογή και τα επιτεύγματα των μαθητών; Η ερευνητική υπόθεση είναι: Η προσήλωση και η κατοχή ειδικής πείρας αναμένεται να εκτιμώνται υψηλά, να είναι άμεσα συνδεδεμένες και να παρουσιάζουν συνεκτικότητα και ομοιογένεια γιατί λειτουργούν ως γενεσιουργό κέντρο των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών και εκφράζουν τη συλλογική αντίληψη. Η ακολουθούμενη εφαρμογή και τα επιτεύγματα των μαθητών αναμένεται να εκτιμώνται χαμηλότερα και να παρουσιάζουν ετερογένεια και ευελιξία για να προσαρμόζονται στις διδακτικές καταστάσεις αφού λειτουργούν ως προσαρμοστήρας των αναπαραστάσεών τους.

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία της Αττικής. Το ερωτηματολόγιο πριν χρησιμοποιηθεί δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών για να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η σαφήνεια του περιεχομένου του. Η αξιολόγηση των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρησιμοποίηση της κλίμακας πέντε βαθμίδων Likert.

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα μεγάλο φάσμα διαστάσεων παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού, βαθμολογούν υψηλά την προσήλωση και την κατοχή ειδικής πείρας, χαμηλότερα την ακολουθούμενη εφαρμογή και ακόμη χαμηλότερα τα επιτεύγματα των μαθητών. Ο μελετητής τονίζει ότι αυτό δείχνει την ύπαρξη εμποδίων που πρέπει να προσδιοριστούν και αναφέρει ως ανησυχητικό το γεγονός ότι οι διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού

με τη μικρότερη βαθμολόγηση και τη χαμηλότερη συμφωνία είναι η διαχείριση των λαθών ως σύμπτωμα, η εκμάθηση πρακτικών μελέτης, η χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης, η προτυποποίηση του ενεργήματος και η ολοκλήρωση της μαθησιακής ιεραρχίας.

### Έρευνα 5<sup>η</sup>

Στην 5<sup>η</sup> έρευνα τα κύρια σημεία προβληματισμού εστιάζονται στην υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της ΤΕΕ σχετικά με τον εργαστηριακό εξοπλισμό στα μαθήματα ειδικότητας ώστε να αξιολογηθεί η καταλληλότητα και η ποιότητά τους και επακόλουθα η χρήση τους. Σκοπός της είναι να αναδείξει και να τεκμηριώσει επιστημονικά α) Το ρόλο που παίζουν για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα κατά την επίτευξη των στόχων της ΤΕΕ, τα εργαστήρια και ο εργαστηριακός εξοπλισμός των μαθημάτων ειδικότητας και β) Την ποικιλία εκείνη των κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογείται ο εργαστηριακός εξοπλισμός.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: α) Ποιος είναι ο ρόλος του εργαστηριακού εξοπλισμού στα μαθήματα ειδικότητας της ΤΕΕ και β) Ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησής τους; Τα στοιχεία συλλέγονται με συνεντεύξεις για να αξιολογήσουν τον εργαστηριακό εξοπλισμό στα μαθήματα ειδικότητας των ΤΕΕ ενώ παράλληλα έγινε και ανοικτή συζήτηση με τελικές παρατηρήσεις και προτάσεις απ' την πλευρά των συμμετεχόντων. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων, μαθητές της ΤΕΕ και άτομα σχεδιασμού και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το δείγμα περιλάμβανε τις περιοχές Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κ. Μακεδονίας, Κρήτης και Δωδεκανήσου.

Η διερεύνηση των δεδομένων έγινε με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου και επειδή τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης ήταν πολλά για να συσχετιστούν στα πλαίσια μιας μονοδιάστατης ανάλυσης αξιοποιήθηκε πολυδιάστατη ανάλυση ώστε να γίνει δυνατή η εκτίμηση αντίστοιχων συντελεστών στάθμισης. Κατασκευάστηκε ένα «δέντρο αξίας» (value tree) και συστηματοποιήθηκε η μέτρηση της σχετικής αξίας κάθε επιμέρους χαρακτηριστικού και έγινε δυνατή η εξαγωγή αποτελεσμάτων ιεράρχησης εντός κάθε ομάδας κριτηρίων ή στο σύνολο της συγκεκριμένης ιεραρχίας (Forman & Selly, 2001; Jia, Fischer & Dyer, 1997; Keeney & Raiffa, 1993; von Winterfeldt & Edwards, 1986).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τις λίστες κριτηρίων αξιολόγησης του εργαστηριακού εξοπλισμού της ΤΕΕ. Τα κριτήρια αξιολόγησης ομαδοποιούνται ως προς το εάν ο εξοπλισμός ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ειδικότητας, αν πληρούνται οι κατάλληλες προδιαγραφές και οι προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας, αν γίνεται πλήρης αξιοποίηση του εξοπλισμού από το προσωπικό, αν η λειτουργία του είναι αδιάλειπτη και πλήρης, χωρίς ελλείψεις σε υλικά, αν υπάρχει επαρκής ποσότητα εξοπλισμού και εάν ο εξοπλισμός είναι συμβατός με το χώρο του εργαστηρίου. Παράλληλα φαίνεται να έχει επιτευχθεί ο στόχος ο οποίος ήταν η καταγραφή των δεικτών ή κριτηρίων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

## Κριτική αποτίμηση της σύνθεσης – Προτάσεις

Στις πέντε εμπειρικές έρευνες που εξετάζονται στην παρούσα εργασία διερευνώνται διάφορες πτυχές της διαχείρισης του εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά την μελέτη αυτών των ερευνών παρατηρήθηκε πως υπάρχει σαφής διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, των υποθέσεων και των σκοπών είτε στον ίδιο τον τίτλο της έρευνας είτε στο κείμενο.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων είναι κυρίως τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι δεν αναφέρεται αν τα ερωτηματολόγια περιέχουν κλειστού ή ανοικτού τύπου ερωτήσεις αν και στην 1<sup>η</sup> και στην 5<sup>η</sup> Έρευνα εκτός απ' την συνέντευξη έγινε και ανοικτή συζήτηση με τελικές παρατηρήσεις και προτάσεις απ' την πλευρά των συμμετεχόντων. Σε τρεις έρευνες (1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup>) για την διερεύνηση των δεδομένων έγινε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης ενώ στη 2<sup>η</sup> τα αποτελέσματα απορρέουν μέσα από μια εμπειρική σύγκριση διδασκαλιών και στην 4<sup>η</sup> χρησιμοποιείται η κλίμακα πέντε βαθμίδων Likert.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι στις έρευνες 1 και 5 οι λίστες με τα κριτήρια είναι δοσμένες με τέτοιο τρόπο που μάλλον κουράζουν τον αναγνώστη, ενώ δεν υπάρχουν συνοπτικά τα κύρια συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα ώστε να τα κατανοήσει πλήρως ο μελετητής της έρευνας χωρίς να χρειαστεί να τα μελετήσει ο ίδιος περαιτέρω. Ένα άλλο σημείο που πρέπει επίσης να τονιστεί είναι ότι στην 2<sup>η</sup> έρευνα ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να μελετήσει και κάποιες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σ' αυτή ως υποστηρικτικό υλικό κάτι που διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό όποιον θέλει να εμβαθύνει περισσότερο.

Τέλος, η παρούσα μελέτη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το θέμα της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού έχει πολλές διαστάσεις που δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν εύκολα. Έτσι προκύπτουν νέα ζητήματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση όπως: α) Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αδυναμίες τους για να μπορούν να προχωρήσουν σε αλλαγή ή προσαρμογή του υλικού; β) Παράγεται πάντα εκπαιδευτικό υλικό που να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό για τους εκπαιδευόμενους; γ) Παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό ανάλογο με το επίπεδο των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων;

### Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία γιατί α) διεγείρει το ενδιαφέρον για μάθηση με αποτέλεσμα οι μαθητές να μεταβαίνουν από μια κατάσταση παθητικής δεκτικότητας σε μια κατάσταση ενεργητικής συμμετοχής (Anderson, 1989) και β) διεγείρει την προσοχή και συμβάλλει στην κατανόηση αυτών που διδάσκονται (Bending, 1970).

Στην παρούσα εργασία έγινε μια απόπειρα μελέτης, σύνθεσης και κριτικής αποτίμησης

πέντε εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με το θέμα της διαχείρισης Εκπαιδευτικού Υλικού του πεδίου «Διδακτική Μεθοδολογία». Παρόλο που η αναζήτηση στο διαδίκτυο οδήγησε σε πληθώρα ερευνών, οι πολλές διαστάσεις του θέματος, έκαναν δύσκολη την επιλογή ερευνών που να έχουν κοινό περιεχόμενο ώστε τα αποτελέσματα που θα διεξαχθούν από την παρούσα μελέτη να είναι πιο εύκολο να ταξινομηθούν. Δυσκολίες επίσης υπήρξαν και κατά τη συνολική κριτική αποτίμηση των ερευνών αφού ο κάθε ερευνητής έχει το δικό του ύφος απόδοσης και γραφής.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Anderson, L. W. (1989). *The Effective Teacher. Study Guide and Readings*. U.S.A.: McGraw-Hill Publishing Company

Bending, C. W. (1970). *Communication and the Schools*. N. York: Pergamon Press

Forman, E., and Selly, M. (2001). *Decision by Objectives*. World Scientific.  
<http://www.expertchoice.com/dbo/>

Jia, J., Fischer, G., and Dyer, J. (1997). Attribute Weighting Methods and Decision Quality in the Presence of Response Error: A Simulation Study. *Journal of Behavioral Decision Making*, 11, pp. 85 – 105. <http://fisher.osu.edu/~butler267/DAPapers/WP970003.pdf>

Keeney, R.L., and Raiffa, H. (1993). *Decision with Multiple Objectives*. Cambridge: U.P.

von Winterfeldt, D., and Edwards, W. (1986). *Decision Analysis and Behavioral Research*. New York, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Βαϊνά, Μ. (2008). *Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Ελλάδα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. κ. συν. (2007). Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Μαθήματα Ειδικότητας ΤΕΕ. Κριτήρια αξιολόγησης: Λογισμικό, Σχολικά Εγχειρίδια, Προγράμματα Σπουδών.  
<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/990/2/990.pdf>

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). Κριτήρια Αξιολόγησης Εργαστηριακού Εξοπλισμού



για τα μαθήματα Ειδικότητας ΤΕΕ.

<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1003/2/1003.pdf>

Γιαννούλης, Ν. Ι. (1993). Διδακτική Μεθοδολογία. Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας και Διαμόρφωση της Διδακτικής Θεωρίας στο Πλαίσιο της Σχολικής Πράξης. Α΄ Έκδοση. Αθήνα.

Δελημπέης, Γ. (2008). Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού κώδικα για τη διδασκαλία εννοιών της Επιστήμης των Υπολογιστών. Πάτρα.  
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/123456789/2657>

Δερβίσης, Σ. Ν. (1983). Σύγχρονη Γενική Διδακτική. (Σύγχρονη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης). Γ΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη.

Καλαντζής, Γ. (2011). Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.  
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/123456789/4566>

Σαλβαράς, Γ. (χ.χ.). Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf>

Φράγκος, Χ. Π. (1993). Η σύγχρονη Διδασκαλία. Μελέτες Παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης. Συνθετική Θεώρηση. Διδασκαλία – Σχόλια. Βασικά Κείμενα για τη Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

Χριστιάς, Ι. (1992). Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

## Έντυπη ή ψηφιακή ανάγνωση; Απόπειρα πειραματικής προσέγγισης

Ξανθόπουλος Αναστάσιος (PhD., M.Ed.), [axantho@sch.gr](mailto:axantho@sch.gr)

### Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας πειραματικής έρευνας που επιχειρήσε να απαντήσει στο ερώτημα αν ο βαθμός κατανόησης ενός κειμένου επηρεάζεται από τη μορφή του, έντυπη ή ψηφιακή. Η παρέμβαση, που έγινε σε μαθητές δημοτικού, δεν επιβεβαίωσε την ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ του πόσο καλά οι συμμετέχοντες κατανόησαν ένα κείμενο και του μέσου που αυτό ήταν δημοσιευμένο. Αντίθετα, τα δεδομένα μας υπαγορεύουν ότι μεταβλητές όπως η επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και η τάξη φοίτησης, δηλαδή, τα χρόνια σπουδών, μάλλον επιδρούν πιο καθοριστικά στην αναγνωστική δεξιότητά τους από ό,τι η μορφή του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση, η εξοικείωση των μαθητών με το κλασικό έντυπο μέσο δεν τους βοήθησε να ξεπεράσουν όσους ανέγνωσαν το ψηφιακό κείμενο, το αντίστροφο συνέβη έστω και οριακά. Η μεικτή εικόνα που σκιαγραφεί η έρευνά μας υπαγορεύει την αδήριτη ανάγκη για την εκπόνηση περισσότερων και πιο εκλεπτυσμένων εμπειρικών μελετών πριν αποφανθούμε οριστικά υπέρ της οθόνης ή του χαρτιού.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δημοτικό, έντυπη και ψηφιακή ανάγνωση, πειραματική έρευνα

### Εισαγωγή

Η σχέση έντυπης και ψηφιακής ανάγνωσης δεν αποτελεί πρωτότυπο θέμα, στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία, εξαιτίας του ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να αποφανθούν με βεβαιότητα για το ποια είναι η καταλληλότερη για τον αναγνώστη. Ωστόσο, λίγες έρευνες εστιάζουν αποκλειστικά στην κατανόηση ψηφιακών κειμένων σε αντιδιαστολή με τα έντυπα (Baron, 2017· Herold, 2014) και ακόμη λιγότερες εκείνες που χρησιμοποιούν πειραματικές μεθόδους διερεύνησης του εν λόγω θέματος (Ackerman & Goldsmith, 2011· Clinton, 2019· Mangen, Olivier & Velay, 2019· Niccoli, 2015· Stoop, Kreutzer & Kircz, 2013· Ziegler, 2019).

Σήμερα, την εποχή της επονομαζόμενης Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης δε διαβάζουμε πια μόνο κείμενα αποτυπωμένα στο χαρτί με γραμμικό τρόπο αλλά όλο και συχνότερα η ψηφιακή οθόνη είναι το μέσο προσπέλασης του γραπτού λόγου. Τα κείμενα είναι πια πολυτροπικά, πολυμεσικά και εμπλουτισμένα με πλήθος άλλων ψηφιακών δυνατοτήτων, είναι «υπερκείμενα», ένα είδος υβριδικού λόγου, που συναρθρώνει, κείμενο, εικόνα και ήχο. Εντούτοις, αυτή η καινοφανής ψηφιακή απεικόνιση του γραπτού λόγου πέτυχε να τον κάνει πιο επικοινωνιακό ή θα ήταν συνετότερο να παραμείνουμε στην ασφάλεια του έντυπου λόγου; Η κατανόηση, το ύστατο ζητούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, επηρεάζεται από το μέσο μεταφοράς του μηνύματος; Εν ολίγοις, κατανοούμε καλύτερα τα ψηφιακά ή τα έντυπα κείμενα;

Η ανωτέρω προβληματική αποτέλεσε τον πυρήνα της παρούσας μελέτης. Ως εκ τούτου, η έρευνα, αφενός, εντάσσεται σε ένα άκρως επίκαιρο πεδίο όπως η επίδραση των νέων

τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα και, αφετέρου, επιχειρεί να συμβάλει στη διεύρυνση και εμπάθυνση του πεδίου στη χώρα μας με τη χρήση πειραματικών μεθόδων, ώστε η σχετική συζήτηση να εμπλουτιστεί με όσο το δυνατόν πιο στέρεα, έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα.

### **Σκοπός και στόχοι**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει εάν ο βαθμός κατανόησης ενός κειμένου σχετίζεται με τη μορφή του κειμένου, έντυπη ή ψηφιακή. Ειδικότερα, αν η ανάγνωση ενός ψηφιακού κειμένου σε οθόνη σε αντιδιαστολή με την ανάγνωση ενός έντυπου κειμένου σε χαρτί επηρεάζει με θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο τρόπο την πρόσληψή του από τον αναγνώστη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να μετρήσει τον βαθμό κατανόησης ενός έντυπου κειμένου που διάβασαν μαθητές δημοτικού των τάξεων Ε και ΣΤ τάξεων.
- Να μετρήσει τον βαθμό κατανόησης ενός ψηφιακού κειμένου που διάβασαν μαθητές δημοτικού των τάξεων Ε και ΣΤ τάξεων.
- Να συγκρίνει τους βαθμούς κατανόησης μεταξύ των δύο προαναφερθέντων κειμένων.
- Να καταγράψει τη συσχέτιση του βαθμού κατανόησης του εκάστοτε κειμένου με το φύλο, την επίδοση στο γλωσσικό μάθημα, την τάξη των συμμετεχόντων και της ταχύτητας ή του χρόνου με την οποία ανέγνωσαν τα κείμενα.

### **Μεθοδολογία**

Προκειμένου να αξιολογήσουμε αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές «έντυπο» και «ψηφιακό» κείμενο επηρέασαν την εξαρτημένη «κατανόηση», χρησιμοποιήθηκε μια μορφή πειραματικής ή, ακριβέστερα, ημιπειραματικής μεθόδου, (Christenesn, 2007). Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν περιορισμοί στον σχεδιασμό της έρευνας που αφορούν τη μη τυχαία επιλογή του δείγματος και το περιορισμένο μέγεθός του (28 συμμετέχοντες) —στοιχεία που δεν το καθιστούν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού— καθώς και το ότι οι ερωτήσεις κατανόησης (βλ. Παράρτημα) που επιλέχθηκαν δεν ήταν σταθμισμένες ως προς τον βαθμό καταλληλότητας και δυσκολίας για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Συνεπώς, ενδείκνυται η επεξεργασία των δεδομένων με χρήση περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων και όχι στατιστικής συμπερασματολογίας και η αποφυγή γενικεύσεων βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες κατοικούσαν σε ημιαστική κωμόπολη των οχτώ χιλιάδων κατοίκων, ήταν συμμαθητές στις Ε και ΣΤ τάξεις ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου τη σχολική χρονιά 2018-19 και η έρευνα έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2019. Αρχικά, διαιρέθηκαν σε δύο ομάδες των 14 μελών —μία για το ψηφιακό (πειραματική ομάδα) και μία για το έντυπο κείμενο (ομάδα ελέγχου)— και κατανεμήθηκαν το δυνατόν ομοιόμορφα κατά, τάξη, φύλο, επίδοση και ιθαγένεια (δύο ήταν αλλοδαποί).

Επίσης, καθώς η επιλογή κειμένου από τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος της Ε ή της ΣΤ τάξης ήταν προβληματική, εφόσον υπήρχαν συμμετέχοντες και από τις δυο τάξεις, επιλέχθηκε για τον έλεγχο το λογοτεχνικό κείμενο του Ανθολογίου των Ε-ΣΤ τάξεων «Η πολιτεία της λίμνης» (σσ. 24-25) του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, ένα κείμενο 750 περίπου λέξεων που απευθύνεται στους μαθητές και των δύο τάξεων και το οποίο δεν το είχαν διδαχτεί στο σχολείο.

Ακολούθως, η πειραματική ομάδα διάβασε το ανωτέρω κείμενο μέσω φορητού υπολογιστή στη μορφή «μη εμπλουτισμένα html» όπως είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του «Ψηφιακού Σχολείου» (βλ. <https://bit.ly/3aHaldT>). Η μορφή τούτη του ψηφιακού κειμένου προκρίθηκε έναντι της ποιοτικά διαφορετικής «εμπλουτισμένης», διότι προσεγγίζει περισσότερο οπτικά και λειτουργικά την έντυπη μορφή του κειμένου που διάβασε η ομάδα ελέγχου στο βιβλίο του Ανθολογίου. Μετά την ανάγνωση κάθε μαθητής είχε 15 λεπτά στη διάθεσή του για να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης.

### Αποτελέσματα

Η κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών κατά τάξη, φύλο και επίδοση σύμφωνα με την ομάδα παρέμβασης που συμμετείχαν έντυπη (Ε) ή ψηφιακή (Ψ) παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

<i>ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Οι συμμετέχοντες στην έντυπη και ψηφιακή ομάδα κατά τάξη, φύλο και επίδοση</i>								
Φύλο	Επίδοση	Τάξη				ΣΥΝ.		
		Ε΄		ΣΤ΄				
		Ε	Ψ	Ε	Ψ	Ε	Ψ	Συν.
Κ	Υ	3	4	2	3	5	7	12
	Χ	1		1		2		2
Α	Υ		1	2	3	2	4	6
	Χ	3	2	2	1	5	3	8
ΣΥΝ.		7	7	7	7	14	14	28
		14		14		28		

Οι συμμετέχοντες είναι 14 κατά τάξη και 14 κατά φύλο. Συνολικά 18 μαθητές (ή δύο στους τρεις) έχουν επίδοση υψηλή (Υ) και 10 χαμηλή (Χ). Και στις δύο τάξεις οι μαθητές με υψηλή επίδοση είναι η πλειονότητα (8 στην Ε και 10 στην ΣΤ) με τα κορίτσια με υψηλή επίδοση να είναι συνολικά διπλάσια από τα αγόρια (12 με 6) (εικόνα που συνάδει με τη γενικότερη της χώρας, ΑΔΙΠΠΕ, 2019, σ. 35). Η κατανομή, επομένως, όσον αφορά την επίδοση δεν ήταν δυνατόν να γίνει το ίδιο ισορροπημένα με το φύλο και την τάξη και στις δύο ομάδες, γι' αυτό, μόνο στην ομάδα της έντυπης ανάγνωσης υπάρχει απόλυτη ισορροπία και στην επίδοση, ενώ στην ομάδα της ψηφιακής οι μέτριοι μαθητές είναι μόνο τρεις.

Ο Πίνακας 2 περιέχει τους μέσους χρόνους ανάγνωσης του έντυπου και του ψηφιακού κειμένου σε λεπτά και δευτερόλεπτα κατά τάξη, φύλο και επίδοση.

<i>ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Μέσος χρόνος ανάγνωσης κειμένων κατά μέσο, φύλο, τάξη και επίδοση</i>								
Μέσο	Φύλο	Ε			ΣΤ			ΣΥΝ.
		Επίδοση			Επίδοση			
		Υ	Χ	μ/ο	Υ	Χ	μ/ο	
Έντυπο	Κ	7,20	6,25	7,37	7,43	12,50	9,12	8,29
	Α		10,09	10,09	5,38	11,12	8,25	9,04
Συν.		7,20	9,13	8,30	6,40	11,58	9,02	8,46
Ψηφιακό	Κ	9,29		9,29	9,35		9,35	9,31
	Α	5,35	10,51	9,19	7,22	11,51	8,30	8,51
Συν.		8,18	10,51	9,25	8,09	11,51	8,57	9,11
ΣΥΝ.		8,22	9,59	8,58	7,41	11,56	9	8,59

Ο μέσος χρόνος ανάγνωσης για όλα τα κείμενα ήταν τα 8,59 λεπτά. Οι μαθητές διάβασαν κατά μέσο όρο πιο γρήγορα το έντυπο κείμενο για μόλις 25 δευτερόλεπτα (8,46 έναντι 9,11 λεπτών). Όμως, οι μαθητές της ΣΤ τάξης ανέγνωσαν ελάχιστα ταχύτερα το ψηφιακό (κατά 5 δευτερόλεπτα). Ταχύτερα στην ανάγνωση είναι τα κορίτσια (μ/ο 8,40) από τα αγόρια (μ/ο 9,17) κατά 37 δευτερόλεπτα. Υστερούν, όμως, των αγοριών στην ανάγνωση του ψηφιακού κειμένου και στις δύο τάξεις. Ωστόσο, οι μεγαλύτερες διαφορές στους χρόνους παρατηρούνται βάσει του κριτηρίου επίδοσης. Οι 18 μαθητές με επίδοση άνω του μετρίου χρειάστηκαν 7,59 λεπτά για την ανάγνωση των κειμένων ενώ οι 10 μέτριοι 10,38 λεπτά, διαφορά άνω των δύομισι λεπτών.

Οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν συνολικά κατά ερώτηση και μορφή κειμένου καταγράφονται στον Πίνακα 3.

<i>ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Κατανομή απαντήσεων κατανόησης κατά μορφή κειμένου</i>																		
	Ε1			Ε2			Ε3			Ε4			Ε5			Συν.		
	Ε	Ψ	n	Ε	Ψ	n	Ε	Ψ	n	Ε	Ψ	n	Ε	Ψ	n	Ε	Ψ	n
Σ	12	11	23	10	13	23	2	3	5	6	6	12	1	1	2	31	34	65
Λ	2	3	5	4	1	5	12	11	23	8	8	16	13	13	26	39	36	75
Συν.	14	14	28	14	14	28	14	14	28	14	14	28	14	14	28	70	70	140

Οι συμμετέχοντες έδωσαν περισσότερες λανθασμένες (75 ή 54%) από ό,τι ορθές (65 ή 46%) απαντήσεις. Οι μαθητές που ανέγνωσαν το ψηφιακό κείμενο τα πήγαν οριακά καλύτερα από όσους διάβασαν το έντυπο δίνοντας τρεις παραπάνω ορθές απαντήσεις. Σε μια ερώτηση (Ε1), εντούτοις, όσοι διάβασαν το έντυπο ξεπέρασαν αυτούς του ψηφιακού ενώ σε δύο υπήρξαν ταυτόσημα αποτελέσματα (Ε4 και Ε5). Επίσης, κανένας συμμετέχοντας δεν απάντησε ορθά και στις πέντε ερωτήσεις, ενώ μόνο ένας απάντησε λανθασμένα σε όλες τις ερωτήσεις (αγόρι της Ε τάξης με χαμηλή επίδοση που διάβασε το έντυπο κείμενο). Αντίθετα, ένα αγόρι στο έντυπο και ένα κορίτσι στο ψηφιακό κείμενο —και τα δύο της ΣΤ τάξης με υψηλή επίδοση— πέτυχαν την υψηλότερη επίδοση απαντώντας ορθά στις τέσσερις από τις πέντε ερωτήσεις.

Στους Πίνακες 4 και 5 απεικονίζεται η σχέση του μέσου ανάγνωσης με το φύλο, την τάξη και την επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης των μαθητών (για την ανάγνωση των πινάκων να ληφθεί υπόψη ότι για κάθε μαθητή καταχωρίζονται πέντε απαντήσεις). Οι συμμετέχοντες της Ε΄ τάξης τα πάνε πολύ χειρότερα από τους μαθητές της ΣΤ, αφού από τις 35 απαντήσεις τους σωστές είναι μόνο οι 13 (37%), ενώ οι ομόλογοί τους της ΣΤ φτάνουν τις 18 (51%) σωστές. Τα κορίτσια της Ε τάξης είναι καλύτερα από τα αγόρια (8 ορθές έναντι 5), αλλά στην ΣΤ τάξη η εικόνα αντιστρέφεται με τα αγόρια να παίρνουν τα πρωτεία των ορθών απαντήσεων (11 ορθές έναντι 7). Συνολικά, όμως, τα αγόρια ξεπερνούν οριακά τα κορίτσια (16 ορθές απαντήσεις έναντι 15) Σε κάθε τάξη και ανεξαρτήτως φύλου οι μαθητές με υψηλή επίδοση υπερέχουν σε ορθές απαντήσεις των συμμαθητών τους με χαμηλή (συνολικά 18 έναντι 13).

Φύλο	Επ.	Απ.	Ε		ΣΤ		Συν.		%	
Κ	Υ	Σ	7		4		11		25	44
		Λ		8		6		14		56
	Χ	Σ	1		3		4		10	40
		Λ		4		2		6		60
Α	Υ	Σ			7		7		10	70
		Λ				3		3		30
	Χ	Σ	5		4		9		25	36
		Λ		10		6		16		64
Συν.	Σ	13		18		31		70	44	
	Λ		22		17		39		56	

Σε αναλογία με τα αποτελέσματα της έντυπης ανάγνωσης, οι μαθητές της Ε τάξης υστερούν αυτών της ΣΤ (15 ορθές έναντι 19) και τα κορίτσια της Ε τάξης υπερέχουν των αγοριών (9 ορθές έναντι 6) με την εικόνα να αντιστρέφεται και πάλι στην ΣΤ τάξη υπέρ των αγοριών (11 ορθές έναντι 8). Αγόρια και κορίτσια, όμως, δίνουν συνολικά τον ίδιο αριθμό ορθών απαντήσεων (17) στην ψηφιακή ανάγνωση. Για τη μεταβλητή επίδοση έχουμε συγκριτικά αποτελέσματα μόνο για τα αγόρια των δύο τάξεων. Σύμφωνα με αυτά οι ορθές απαντήσεις των δύο αγοριών με χαμηλή επίδοση στην Ε τάξη είναι τρεις όσες του μοναδικού αγοριού με υψηλή επίδοση. Στην ΣΤ τα τρία αγόρια με υψηλή επίδοση απαντούν ορθά 8 φορές και το μοναδικό με χαμηλή απαντά ορθά 3 φορές. Ανεξαρτήτως φύλου, εντούτοις, οι μαθητές με υψηλή επίδοση, που είναι όμως, και αριθμητικά περισσότεροι στην ομάδα αυτή, είναι πολύ πιο αποδοτικοί από εκείνους με χαμηλή (28 ορθές έναντι 6).

Φύλ.	Επίδ.	Απ.	Ε		ΣΤ		Συν.		%	
Κ	Υ	Σ	9		8		17		35	49
		Λ		11		7		18		51

	X	Σ								
		Λ								
A	Y	Σ	3		8		11		20	55
		Λ		2		7		9		45
	X	Σ	3		3		6		15	40
		Λ		7		2		9		60
Συν.		Σ	15		19		34		70	49
		Λ		20		16		36		51

Και στις δύο τάξεις οι περισσότερες ορθές απαντήσεις έχουν δοθεί από τους μαθητές που ανέγνωσαν το ψηφιακό κείμενο, 15 έναντι 13 στην Ε και 19 έναντι 18 στην ΣΤ.

### Συζήτηση

Τα δεδομένα κατ' αρχάς μας αποκαλύπτουν μια προβληματική εικόνα για την αναγνωστική ικανότητα του συνόλου των συμμετεχόντων, αν το 46% των ορθών απαντήσεων θεωρηθεί ως μέτρια επίδοση. Σε ό,τι αφορά τους στόχους της έρευνας τα αποτελέσματα μαρτυρούν ότι ο βαθμός κατανόησης του ψηφιακού κειμένου ήταν στο 49% και του έντυπου στο 44% ή πως μόλις τρεις παραπάνω ορθές απαντήσεις δόθηκαν στην κατανόηση του ψηφιακού κειμένου. Οι ορθές απαντήσεις μόνο σε δύο ερωτήσεις (E1, E2) ξεπερνούν άνετα το 50%, ενώ στις άλλες τρεις τα ποσοστά είναι στο 43%, το 18% και το 7%. Οι συμμετέχοντες κατανόησαν λίγο πολύ το ίδιο τα κείμενα είτε στην ψηφιακή είτε στην έντυπη μορφή τους. Άλλωστε, η μικρή διαφορά μπορεί να αποδοθεί βάσιμα στο ότι η ομάδα της ψηφιακής ανάγνωσης αποτελούνταν από περισσότερους μαθητές με υψηλή επίδοση σε σχέση με αυτή της έντυπης.

Αντιθέτως, δύο παράγοντες φάνηκε να επηρεάζουν πιο καθοριστικά την κατανόηση των μαθητών ανεξάρτητα από το αν διάβασαν το έντυπο ή το ψηφιακό κείμενο: η τάξη και η επίδοση τους στο γλωσσικό μάθημα. Οι μαθητές της ΣΤ τάξης είναι καλύτεροι στην κατανόηση και των δύο κειμένων σε σχέση με τους ομολόγους τους της Ε με τις ορθές απαντήσεις τους να φτάνουν στο 54% στο ψηφιακό (43% στην Ε) και στο 51% έντυπο (37% στην Ε) κείμενο. Το ίδιο και όσοι έχουν υψηλή επίδοση, καθώς και στο ψηφιακό και στο έντυπο δίνουν περισσότερες ορθές απαντήσεις από εκείνους με χαμηλή, με την επιφύλαξη και πάλι της υπεραντιπροσώπευσης των μαθητών αυτών στο γενικό σύνολο. Επίσης, οι μαθητές με υψηλή επίδοση διαβάζουν ταχύτερα από εκείνους με χαμηλή και, εξαιτίας αυτού προκύπτει ότι όσοι διάβασαν ταχύτερα κατανόησαν και πληρέστερα τα κείμενα στο δείγμα μας.

Αναφορικά με το φύλο διαπιστώνουμε, ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια διαβάζουν κατά μέσο όρο ταχύτερα αλλά στο ψηφιακό κείμενο τα αγόρια υπερέχουν. Δίνουν περισσότερες ορθές απαντήσεις από τα αγόρια στην Ε τάξη και λιγότερες στην ΣΤ, ενώ συνολικά οι ορθές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών είναι σε ισορροπία (μια παραπάνω υπέρ των αγοριών). Η μέτρηση αυτή δείχνει γενικά το φύλο να μην επηρεάζει την κατανόηση ή να έχουμε μια μεικτή εικόνα, αν λάβουμε υπόψη την τάξη των κοριτσιών. Αν δε λάβουμε υπόψη την επίδοση των μαθητών, τότε η εικόνα περιπλέκεται,

γιατί ενώ τα κορίτσια με υψηλή επίδοση είναι 12 από τα 14 συμμετέχοντα και διπλάσια των αντίστοιχων αγοριών τα τελευταία καταφέρνουν να τα ξεπεράσουν οριακά στο σύνολο των ορθών απαντήσεων κατανόησης.

Εν κατακλείδι, η ετυμηγορία μας είναι ότι η κατανόηση ενός κειμένου δεν σχετίζεται θετικά ή αρνητικά με την μορφή του κειμένου έντυπη ή ψηφιακή. Με άλλα λόγια, δεν θα καταλάβουμε πληρέστερα ένα κείμενο μόνον επειδή αλλάζει το μέσο, η τεχνολογία αναπαράστασης του γραπτού λόγου είτε αυτή ονομάζεται χαρτί είτε οθόνη. Αν η τεχνολογία διευκόλυνε αυτομάτως την κατανόηση και τη μάθηση, τότε οι έρευνες θα έπρεπε συνεχώς να καταγράφουν μια ανοδική πορεία των επιδόσεων των μαθητών που θα συμβάδιζε με τον ιλιγγιώδη ρυθμό εισαγωγής της στην εκπαίδευση και ειδικά στις πλουσιότερες χώρες. Η εικόνα που καταγράφουν οι έρευνες και η εμπειρία των εκπαιδευτικών για την επίδραση της τεχνολογίας στη μάθηση είναι πολύ πιο περίπλοκη και η καμπύλη των επιδόσεων κάθε άλλο παρά ανάλογη είναι με εκείνη των επενδύσεων που έχουν γίνει και των προσδοκιών που έχουν καλλιεργηθεί για τις νέες τεχνολογίες (Anvisati, 2020· OECD, 2015· NAEP, 2019· Sparks, 2019). Η έρευνά μας ανέδειξε αυτήν την περιπλοκότητα που υπαγορεύει την αναγκαιότητα τόσο για περισσότερα εμπειρικά δεδομένα στην εκπαίδευση, πριν σπεύσουμε να απορρίψουμε ή να υιοθετήσουμε οποιαδήποτε εκπαιδευτική τεχνολογία παλαιά ή νέα, όσο και τον επαναπροσδιορισμό της ενέργειας του ρήματος «διαβάζω» τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Baron, 2015· Niccoli, 2015).

### Βιβλιογραφία

- ΑΔΙΠΠΕ. (2019). *Ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠΠΕ. Μελέτη της αξιολόγησης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ψηφιακά αποθετήρια και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/2T23B20>
- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Anvisati, F. (2020, Ιανουάριος 28). Where did reading proficiency improve over time? *PISA in focus*, 103. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e54d62dc-en>
- Baron, N.S. (2015). *Words Onscreen: The fate of reading in a digital world*. New York: Oxford University Press.
- Baron, N.S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20. Ανακτήθηκε από <https://kappanonline.org/reading-digital-age>
- Christenesn, B.L. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (Επιμ. Μ. Ντάβου). Παπαζήση: Αθήνα.



- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Herold, B. (2014, Απρίλιος 4). Researchers voice concern over E-Books' effect on Reading comprehension. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/37TWoXa>
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J. L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in psychology*, 10, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- NAEP. (2019). *Explore Results for the 2019 NAEP Reading Assessment*. Ανακτήθηκε από <https://www.nationsreportcard.gov/reading/?grade=4>
- Niccoli, A. (2015, Απρίλιος 28). Paper or Tablet? Reading Recall and Comprehension. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/2T06b8X>
- Sparks, S. (2019, Νοέμβριος 8). Screen Time Up as Reading Scores Drop. Is There a Link? *Education Week*. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/38Kntxx>
- Stoop, J., Kreutzer, P., & Kircz, J. G. (2013). Reading and learning from screens versus print: a study in changing habits. *New Library World*, 114(9/10), 371-383. <https://doi.org/10.1108/NLW-04-2013-0034>
- Ziegler, A. (2019). The Effect of Students Reading Digital Text Versus Print Text on Comprehension. Ανακτήθηκε από <https://red.mnstate.edu/thesis/183>

### Παράρτημα

Ερωτήσεις κατανόησης (υπογραμμίστε την απάντηση που θεωρείτε σωστή):

1. Το κείμενο είναι: Αφηγηματικό ή Περιγραφικό
2. Στο κείμενο θα βρούμε λίγα επίθετα; Ναι Όχι
3. Οι εκκλησίες της Καστοριάς ενδιαφέρουν για την παλαιότητα και τη διακόσμησή τους; Ναι Όχι
4. Η εκκλησία των Αγίων Αναργύρων έχει τρούλο; Ναι Όχι
5. Η πόλη της Καστοριάς πόσα μέτρα είναι χτισμένη πάνω από τη θάλασσα ή ποιο υψόμετρο έχει στο υψηλότερό της σημείο; 50μ. 600μ. 650μ.

## Η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης στα Μαθηματικά από διαφορετικούς γνωστικούς τύπους

Κυριάκος Κυριακού<sup>1</sup> και Ρίτα Παναούρα<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός, Κυριακού Κυριάκος, BA, MA, MSc, PhD, Μαθηματικός, Βοηθός Διευθυντής, Μέση Εκπαίδευση Κύπρου, (kyriakoskyriakoukkg@gmail.com).

<sup>2</sup>Αναπληρωτής Καθηγήτρια, Παναούρα Ρίτα, BA, MA, MSc, PhD, Frederick University, Λευκωσία, Κύπρος, (pre.pm@frederick.ac.cy).

### Περίληψη

Η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και τα σχετικά αποτελέσματα στην επίλυση έργων με συναρτήσεις σε έρευνες όπως η PISA, δείχνουν ότι δεν επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΑΠ) στα Μαθηματικά που αναπτύχθηκε στην Κύπρο (2015), αναδεικνύεται η ανάγκη χρήσης της τεχνολογίας ως διδακτικό εργαλείο και η υιοθέτηση και εφαρμογή διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης, χωρίς όμως να αντικατοπτρίζονται απαραίτητα στο σχολικό εγχειρίδιο. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο ρόλος που μπορεί να έχει η διδακτική προσέγγιση αξιοποίησης της τεχνολογίας με τη χρήση του animation για την κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διαφοροποίηση της παρέμβασης σε δύο γνωστικούς τύπους μαθητών της Α΄ Λυκείου, τους εξαρτώμενους του πεδίου (ΕΠ) και τους ανεξάρτητους του πεδίου (ΑΠ) σε σύγκριση πάντοτε με την τυπική διδασκαλία που εφαρμόζεται στην ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η αξιοποίηση της τεχνολογίας συνέβαλε στον ευκολότερο εντοπισμών των λαθών των μαθητών στην έννοια της συνάρτησης – παραβολής και επέδρασε θετικά και στους δύο γνωστικούς τύπους, ΕΠ και ΑΠ, αφού πέτυχαν πολύ πιο υψηλές επιδόσεις, έναντι των αντίστοιχων της ΟΕ.

**Λέξεις-Κλειδιά:** γνωστικός τύπος, εφαρμογίδιο, κινητικές αναπαραστάσεις, αναπαραστάσεις, animation.

### Εισαγωγή

Η εισαγωγή του προβλήματος του γεμίσματος του ντεποζίτου με νερό, ως ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα για την έννοια της συνάρτησης, στο διδακτικό εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ), λειτούργησε ως αφορμή, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσον μία άλλη διδακτική προσέγγιση αντί της διδασκαλίας που προτείνεται από το ΝΑΠ του ΥΠΠΑΝ του 2015, θα βοηθούσε τους μαθητές να ξεπεράσουν οποιαδήποτε γνωστικά εμπόδια, έτσι ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Βασικός στόχος, ήταν να διαφανεί αν η αξιοποίηση της τεχνολογίας ή ειδικότερα συγκεκριμένων εφαρμογιδίων και animation στη διδασκαλία των μαθηματικών, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο να συνάδει ενδεχομένως με συγκεκριμένους γνωστικούς τύπους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η αξιοποίηση του animation και

εφαρμογιδίων με κινητική αναπαράσταση ως προς την έννοια της παραβολής, μπορεί να υποβοηθήσει την κατανόηση της έννοιας για διαφορετικούς γνωστικούς τύπους μαθητών. Πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα συμβάλουν στη συζήτηση της ερευνητικής κοινότητας, στο χώρο της μαθηματικής παιδείας, για τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στη διαφοροποίηση της διδακτικής προσέγγισης, αλλά και στα γνωστικά χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, έτσι ώστε να μπορεί να υπάρξει η απαιτούμενη διδακτική διαφοροποίηση.

Η έννοια της συνάρτησης, θεμελιώδης έννοια των Μαθηματικών, είναι μία δύσκολη μαθηματική έννοια, η οποία απαιτεί από την ίδια τη φύση της την αναγνώριση και το χειρισμό διαφορετικών μορφών αναπαράστασης. Οι εξωτερικές αναπαραστάσεις στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών αποτελούν βασικό εργαλείο στη διδασκαλία των μαθηματικών, εφόσον αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα στην οικοδόμηση εσωτερικών αναπαραστάσεων και στην αποκάλυψη των αντίστοιχων γνωστικών σχημάτων όσον αφορά στη συγκεκριμένη έννοια (Greeno και Hall, 1997). Αναλύεται στη συνέχεια το θεωρητικό πλαίσιο αξιοποίησης της ποικιλίας των διαφόρων μορφών αναπαραστάσεων, στη διδασκαλία και κατανόηση μαθηματικών εννοιών και η δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνολογίας ως διδακτικού εργαλείου αποτελεσματικότερης διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, πιθανόν να βοηθήσει στον εντοπισμό των λαθών των μαθητών κατά την επίλυση προβλημάτων που απαιτούν το μετασχηματισμό μεταξύ των διαφόρων μορφών αναπαράστασης της έννοιας της συνάρτησης (δηλαδή της γραφικής, της συμβολικής και της λεκτικής μορφής), σε συνδυασμό με τα γνωστικά χαρακτηριστικά τους. Αυτού του τύπου διερεύνηση της έννοιας της συνάρτησης ίσως δώσει κατευθύνσεις στη συνέχεια για αντίστοιχη διερεύνηση ως προς τη γνωστική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι και σε άλλες μαθηματικές έννοιες.

### **Αναπαραστάσεις στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης**

Η συζήτηση της ανάγκης αξιοποίησης πληθώρας αναπαραστάσεων στη διδασκαλία των μαθηματικών δεν είναι σύγχρονη γενικά και ειδικότερα όσον αφορά στην έννοια της συνάρτησης. Ενδεικτικά, ο Hitt (1998) αναφέρει ότι η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης προϋποθέτει συνεκτικότητα μεταξύ των διαφόρων μορφών αναπαραστάσεων της συνάρτησης. Φάνηκε από έρευνες σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ότι κατά το μετασχηματισμό από μια μορφή αναπαράστασης σε άλλη δεν διατηρούν το ίδιο νόημα, ή δεν αντιλαμβάνονται ότι η κάθε μορφή αναπαράστασης είναι μία διαφορετική διάσταση της ίδιας έννοιας.

Το NCTM (2000) επισημαίνει πως οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι ικανοί να χειρίζονται τις διάφορες μορφές αναπαράστασης μιας συνάρτησης. Η κάθε μορφή αναπαράστασης φωτίζει κάποιες πτυχές της μαθηματικής έννοιας που αναφέρεται, χωρίς να μπορεί να την περιγράψει πλήρως (Ασβεστάς και Γαγάτσης, 1995· Dreyfus, και Eisenberg, 1996· Kaput, 1992). Έτσι, ο μετασχηματισμός μεταξύ των διαφόρων μορφών αναπαραστάσεων μιας έννοιας είναι ένδειξη κατανόησης της έννοιας (Patsiomitou, 2012· Gagatsis, Panaoura, Deliyianni και Elia, 2009).

Η επισήμανση και ανάδειξη των διαδικασιών κατανόησης των μετασχηματισμών συναρτήσεων από μαθητές που εργάζονται σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, όπου δίνεται η δυνατότητα πολλαπλών και διασυνδεδεμένων αναπαραστάσεων των συναρτήσεων και των μετασχηματισμών τους, είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών. Είναι ιδιαίτερο το ενδιαφέρον της επέκτασης του πλαισίου των συνδεδεμένων αναπαραστάσεων με τη χρήση λογισμικών, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό και εφαρμογή τους στη διδασκαλία. Οι Trigueros, Lozano, Sandoval, Lage, Jinich, García, και Tovilla (2006) διαπίστωσαν ότι η αλληλεπίδραση και η εργασία των μαθητών με πολλαπλές οπτικές γωνίες μιας έννοιας, βοήθησε στον εμπλουτισμό δημιουργίας πηγών που συμπλήρωναν τα σχολικά βιβλία και στη βελτίωση της διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών.

### **Ενσωμάτωση τεχνολογιών στα μαθηματικά και οι αναπαραστάσεις**

Οι ραγδαίες εξελίξεις στους τομείς των Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) τις τελευταίες δεκαετίες, εφοδίασαν με πρόσθετα εργαλεία τη διδακτική διαδικασία. Η σωστή χρήση της τεχνολογίας, βοηθά στην αντιμετώπιση και κάλυψη των ελλείψεων και ανεπαρκειών στη διδασκαλία και οδηγεί σε πρακτικές για τη βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Artigue, 2002). Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα, να κατασκευάζει γραφικές αναπαραστάσεις, να παρουσιάζει συνδυασμούς σε ένα πολυπλοκότερο πλαίσιο και ακόμη, του επιτρέπει να προσομοιώνει φυσικά φαινόμενα, τα οποία πολλές φορές είναι αδύνατο να παρουσιαστούν στους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μπορούν να κατασκευάζουν γραφικές αναπαραστάσεις με ακρίβεια, να παρατηρούν, να επεξεργάζονται και να διαφοροποιούν τα αποτελέσματα των κατασκευών τους, με τέτοιο τρόπο που να προχωρούν σε πολυπλοκότερους σχεδιασμούς.

Οι Hohenwarter και Lavicza (2008), υποστηρίζουν ότι με τη χρήση του λογισμικού GeoGebra οι μαθητές μαθαίνουν τις συνθήκες που διέπουν τις διάφορες γεωμετρικές κατασκευές. Οι Teodoro και Neves (2011), αναφέρουν ότι το λογισμικό Modellus επιτρέπει στους μαθητές να χειριστούν τα μαθηματικά αντικείμενα ως «συμπαγή-αφηρημένα αντικείμενα», με την έννοια ότι μπορούν να τα χειριστούν, να τα οπτικοποιήσουν και να είναι αφηρημένα διότι είναι μαθηματικές κατασκευές. Οι da Silva Soares και Borba (2014), διαπίστωσαν ότι η διάδραση των ατόμων με το λογισμικό Modellus στη διδασκαλία και ανάλυση φυσικών φαινομένων, τους εφοδίασε με πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο και επιπλέον, λειτούργησε ως έναυσμα στόχευσης προς σημαντική πτυχή του φαινομένου, συμβάλλοντας στην κατανόησή του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης της τεχνολογίας στην κατανόηση των λαθών και παρανοήσεων των μαθητών στην αξιοποίηση διαφορετικών αναπαραστάσεων για την επίλυση προβλημάτων συνάρτησης, σε σχέση με τους διαφορετικούς γνωστικούς τύπους, δηλαδή των ΕΠ και των ΑΠ. Τα άτομα που είναι ΕΠ τείνουν να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα με αναλυτικό τρόπο, δηλαδή τα άτομα αυτά, είναι ικανά να αντιλαμβάνονται ένα ιδιαίτερο και σχετικό αντικείμενο μέσα από το πεδίο ενός συνόλου αντικειμένων, που μπορούν όμως να τους

αποσπάσουν την προσοχή τους. Από την άλλη, τα άτομα που είναι ΑΠ, τείνουν να προσεγγίσουν με ολιστικό τρόπο ένα πρόβλημα (Witkin κ.ά., 1977). Η αναφορά «πεδίο», εκλαμβάνεται εδώ ως έννοια ενός συνόλου σκέψεων, ή ιδεών, ή και συναισθημάτων.

Ο εντοπισμός των λαθών αφορά κυρίως στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των μαθητών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την αναγνώριση, χειρισμό και μετασχηματισμό της αναπαράστασης της συνάρτησης με και χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των ακόλουθων συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων: α) Ποια είναι τα κύρια λάθη των μαθητών Α΄ Λυκείου στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης - παραβολής; β) Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η χρήση της τεχνολογίας στον εντοπισμό των λαθών των μαθητών στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης - παραβολής;

## Μεθοδολογία της Έρευνας

### Πληθυσμός-Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αφορά μαθητές της Α΄ Λυκείου Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της επαρχίας Λευκωσίας. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έγινε, διότι σε αυτή την ηλικία διδάσκονται την έννοια της παραβολής με πολύ λεπτομέρεια και σε βάθος με βάση το ΝΑΠ του 2015.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε σκόπιμο δείγμα. Η επιλογή έγινε με βάση την εύκολη πρόσβαση σε κάποια σχολεία. Το σύνολο των ατόμων της έρευνας που αποτέλεσαν τους ΕΠ και τους ΑΠ της πειραματικής ομάδας (ΠΟ), ήταν 77 μαθητές με κατεύθυνση τα ενισχυμένα μαθηματικά. Οι 32 από τους 77 αποτέλεσαν την υποομάδα των ΕΠ και οι υπόλοιποι 45 την υποομάδα των ΑΠ. Αντίστοιχα υπήρχε ομάδα ελέγχου η οποία όμως δεν περιλαμβάνεται στους στόχους του παρόντος κειμένου.

### Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, δόθηκε στο δείγμα το πιο κάτω πρόβλημα που αφορούσε το γέμισμα ενός ντεποζίτου νερού (Εικόνα 1). Αφού οι μαθητές απάντησαν στο πρόβλημα και το παρέδωσαν, εφαρμόστηκε η διδακτική προσέγγιση (τυπική μέσω του σχολικού εγχειριδίου για την ΟΕ και με τη χρήση της τεχνολογίας για την ΠΟ).

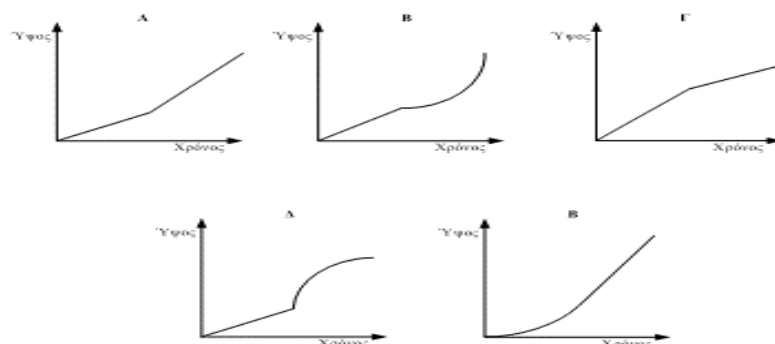
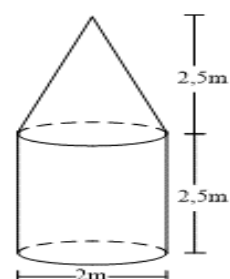
### ΝΤΕΠΟΖΙΤΟ ΝΕΡΟΥ

#### Έργο 1<sup>ο</sup> : ΝΤΕΠΟΖΙΤΟ ΝΕΡΟΥ

Ένα ντεπόζιτο νερού έχει τη μορφή και τις διαστάσεις που φαίνονται στο διπλανό σχήμα.

Αρχικά το ντεπόζιτο είναι άδειο. Μετά το γεμίζουμε νερό με ρυθμό ένα λίτρο ανά δευτερόλεπτο.

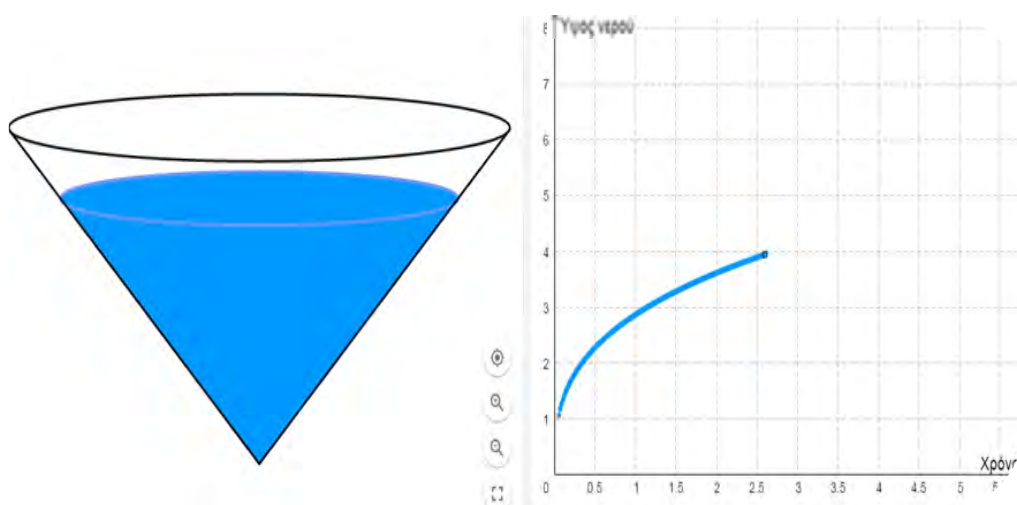
Ποια από τις παρακάτω γραφικές παραστάσεις δείχνει πώς το ύψος του νερού μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου;



Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

Εικόνα 1

Στη διδακτική παρέμβαση της ΠΟ οι μαθητές εργάζονταν ατομικά στο πλαίσιο της τάξης. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο πίνακας, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και ο προβολέας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα διαμορφωμένα animation (ενδεικτικό παράδειγμα στην Εικόνα 2) και κινητικές αναπαραστάσεις και μια σειρά κατάλληλα διαμορφωμένων φύλλων εργασίας. Στους μαθητές παρουσιάζονταν μέσω του λογισμικού Geogebra μια σειρά παραβολών που είχαν συγκεκριμένη λογική δομή, εξήγαγαν τα συμπεράσματά τους και τα συζητούσαν μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα συμπλήρωναν τα φύλλα εργασίας τους.



Εικόνα 2

Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα animation, που προσομοίωναν, το γέμισμα δύο κυλίνδρων, το γέμισμα ενός ανεστραμμένου κώνου, για να μην είναι το ίδιο με εκείνο του προβλήματος, το πέταγμα ενός πουλιού και το κλότσημα μίας μπάλας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μία σειρά κινητικών αναπαραστάσεων διαφόρων μορφών παραβολών, που παρουσίαζαν τη διαφοροποίηση της διαπλάτυνσης της παραβολής και άλλες που έδειχναν τις διάφορες μετατοπίσεις της παραβολής, κατακόρυφης, οριζόντιας και διαγώνιας μετατόπισης.

### Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα διαχωρίστηκε σε δύο υποομάδες. Οι δύο αυτές υποομάδες ήταν: α) η υποομάδα των Ε.Π. και β) η υποομάδα των ΑΠ. Αυτός ο διαχωρισμός έγινε βάση των επιδόσεών τους στο Δοκίμιο των Ομαδοποιημένων Ενσωματωμένων Κρυσμμένων Σχημάτων (Δ.Ο.Ε.Κ.Σ.), (Group Embedded Figures Test). Το Δ.Ο.Ε.Κ.Σ. κατασκευάστηκε από τους Herman, Philip, Evelyn, και Stephen (1971, 2003) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και είναι ένα δοκίμιο ψυχολογικής εκτίμησης που είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Χρησιμοποιείται για την εκτίμηση του γνωστικού τύπου και την αναλυτική ικανότητα, μετρώντας την εξάρτηση ή την ανεξαρτησία του από το πεδίο, όπως προτείνει ο Γερμανός ψυχολόγος Gottschaldt.

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία έχει περιγραφεί πιο πάνω εν συντομία, χορηγήθηκε το τελικό δοκίμιο της έρευνας (Κυριακού, 2019) το οποίο αποτελείται από δέκα έργα. Το 1<sup>ο</sup> έργο ήταν το πρόβλημα με το ντεπόζιτο, ακριβώς το ίδιο με εκείνο που δόθηκε αρχικά πριν την διδακτική παρέμβαση. Τα υπόλοιπα εννέα έργα αφορούσαν τα κοίλα, τον άξονα συμμετρίας, τις συντεταγμένες της κορυφής, ομοιότητες και διαφορές παραβολών που δίνονταν αλγεβρικά, μετατοπίσεις της παραβολής (οριζόντια-κατακόρυφη-διαγώνια).

### Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Έγινε σύγκριση με t-test για ανεξάρτητα δείγματα, μεταξύ των ΕΠ της ΠΟ και των ΕΠ της ΟΕ, καθώς επίσης μεταξύ των ΑΠ της ΠΟ και των ΑΠ της ΟΕ. Τα αποτελέσματα έδειξαν να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την επίδοση των εξαρτώμενων του πεδίου της Π.Ο. ( $M.O.=0,22$ ,  $T.A.=0,420$ ) και των εξαρτώμενων του πεδίου της Ο.Ε. ( $M.O.=0,06$ ,  $T.A.=0,236$ ) πριν τις διδακτικές μεθόδους,  $t(65)=1,964$ ,  $p=0,054$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την επίδοση των εξαρτώμενων του πεδίου της Π.Ο. ( $M.O.=.53$ ,  $T.A.=.507$ ) και των εξαρτώμενων του πεδίου της Ο.Ε. ( $M.O.= 0,11$ ,  $T.A.= 0,323$ ) μετά τις διδακτικές μεθόδους,  $t(65)=4,051$ ,  $p<0,000$ .

Ως προς τους ΑΠ της ΠΟ και τους ΑΠ της ΟΕ, τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, έδειξαν να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την επίδοση των ανεξάρτητων του πεδίου της Π.Ο. ( $M.O.= 0,27$ ,  $T.A.= 0,447$ ) και των ανεξάρτητων του πεδίου της Ο.Ε. ( $M.O.= 0,33$ ,  $T.A.= 0,478$ ) πριν τις διδακτικές μεθόδους,  $t(79)=-0,647$ ,  $p=0,520$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

για την επίδοση των ανεξάρτητων του πεδίου της Π.Ο. ( $M.O.= 0,80$ ,  $T.A.= 0,405$ ) και των ανεξάρτητων του πεδίου της Ο.Ε. ( $M.O.= 0,31$ ,  $T.A.= 0,467$ ) μετά τις διδακτικές μεθόδους,  $t(79)=5,102$ ,  $p=<0,000$ .

Μέσα από τη μελέτη των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών, φάνηκε ότι, τα βασικά λάθη που έκαναν, είχαν σχέση με το σχήμα του κώνου. Αυτό φαίνεται να επηρέασε τη σκέψη τους, αφού αφενός, αντιστοιχούσαν το μεγαλύτερο άνοιγμα του κώνου με το μεγαλύτερο ύψος της παραβολής και το αντίθετο για το μικρότερο άνοιγμα του κώνου και αφετέρου, θεωρούσαν ότι έπρεπε η παραβολή να στρέφει τα κοίλα προς τα πάνω όπως ήταν ανεστραμμένος ο κώνος. Πιθανόν αυτοί να ήταν οι κύριοι λόγοι για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Μετά από τη διδακτική παρέμβαση υπήρξε σημαντική αύξηση των σωστών απαντήσεων, ενώ στους αντίστοιχους της ΟΕ δεν σημειώθηκε αύξηση των σωστών απαντήσεων.

Ανάλογη ήταν και η γνωστική συμπεριφορά και των ΑΠ της ΠΟ, αφού πέτυχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Όμοια ήταν και η γνωστική συμπεριφορά ως προς τα δύο βασικά λάθη που προαναφέρθηκαν, δηλαδή δεν επαναλήφθηκαν από τους περισσότερους μαθητές. Πιστεύουμε, πως αυτό αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της σωστής αξιοποίησης και χρήσης της τεχνολογίας για τον εντοπισμό και αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Στους αντίστοιχους της ΟΕ δεν έγινε καμία σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επίδοσή τους.

Από τα ευρήματα φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν απάντησαν σωστά στο πρόβλημα με το ντεπόζιτο και στις δύο υποομάδες ΕΠ και ΑΠ και της ΠΟ και της ΟΕ πριν τις διδακτικές μεθόδους. Φάνηκε να υπάρχουν σοβαρά γνωστικά εμπόδια, τα οποία δεν τους επέτρεψαν να κατανοήσουν και να αναλύσουν σωστά το πρόβλημα για να μπορέσουν να απαντήσουν σωστά. Επιβεβαιώνεται η δυσκολία κατανόησης της έννοιας της συνάρτησης (Ραπαούρα κ.α., 2017). Μετά όμως από τις διδακτικές μεθόδους, φάνηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των ΕΠ και των ΑΠ της ΠΟ ήταν πολύ καλύτερα από τα αποτελέσματα των αντίστοιχων της ΟΕ. Πράγμα που σημαίνει ότι σημαντικός αριθμός από τους μαθητές ξεπέρασαν αυτά τα γνωστικά εμπόδια. Πιστεύουμε ότι μέσα από την έρευνα διαπιστώνεται η σπουδαιότητα της σωστής αξιοποίησης και χρήσης της τεχνολογίας, αφού βοήθησε πρώτον, να εντοπιστούν ευκολότερα τα κύρια λάθη των μαθητών της Α΄ Λυκείου στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης – παραβολής και δεύτερον, βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν σωστά το πρόβλημα και να πετύχουν υψηλότερες επιδόσεις. Σεβόμενοι την ανάγκη διδακτικής διαφοροποίησης μελετήσαμε τη συμπεριφορά δύο γνωστικών τύπων. Η σύγκρισή τους έδειξε ότι στην προκειμένη περίπτωση το εργαλείο των animation έχει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης χωρίς διαφοροποίηση. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει την αξιοποίηση αντίστοιχων εργαλείων τεχνολογίας σε άλλες μαθηματικές έννοιες, σε σχέση με τους διαφορετικούς γνωστικούς τύπους ή διαφορετικά μαθησιακά στυλ.



### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(3), 245–274.
- da Silva Soares, D., & Borba, M. C. (2014). The role of software Modellus in a teaching approach based on model analysis. *ZDM*, 46(4), 575-587.
- Dreyfus, T., & Eisenberg, T. (1996). On different facets of mathematical thinking. In R. Stenberg, & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 253-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gagatsis, A., Panaoura, A., Deliyianni, E., & Elia, I. (2009). Students' beliefs about the use of representations in the learning of fractions. In The 6th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education: Working Group 1, *Multimethod approaches to the multidimensional affect in mathematics education* (pp. 64-73).
- Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). Practicing representation: Learning with and about representational forms. *Phi Delta Kappan*, 78, (5), 361-367.
- Hitt, F. (1998). Difficulties in the articulation of different representations linked to the concept of function. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 123-134.
- Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., Kreis, Y., & Lavicza, Z. (2008). Teaching and calculus with free dynamic mathematics software GeoGebra. *Proceedings ICME 11*, Mexico.
- Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 515 – 556). New York: MacMillan Publishing Company.
- Panaoura, A., Chrysanthou-Michael, P., Gagatsis, A., Elia, I. & Philippou, A. (2017). A structural model related to the understanding of the concept of function: definition and problem solving. *International Journal of Mathematics and Science Education*, 15, 723-740.
- Patsiomitou, S. (2012). A Linking Visual Active Representation DHLP for student's cognitive development. *Global Journal Of Computer Science and Technology*, 12(6), 53-82.
- Teodoro, V. D., & Neves, R. G. (2011). Mathematical modelling in science and mathematics education. *Computer Physics Communications*, 182(1), 8-10.

Trigueros, M., Lozano, M., Sandoval, I., Lage, A., Jinich, E., García, H., & Tovilla, E. (2006, December). Developing resources for teaching and learning mathematics with digital technologies in Enciclomedia, a national project. In *Proceedings of the Seventeenth Study Conference of the International Commission on Mathematical Instruction* (pp. 556-563).

Ασβεστάς, Α., & Γαγάτση, Α. (1995). Προβλήματα ερμηνείας και η έννοια της συνάρτησης. Στους Γαγάτση (Εκδ.), *Διδακτική και ιστορία των μαθηματικών* (σσ. 19-38). Θεσσαλονίκη: Erasmus ICP-94-G-2011/11.

Κυριακού, Κ. (2019). Ο ρόλος των αναπαραστάσεων και των animation για κατανόηση των συναρτήσεων σε διαφορετικούς γνωστικούς τύπους μαθητών της Α΄ Λυκείου. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

## Το κινητό μας στην υπηρεσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

*Μυλωνά Μαριάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02, M.Sc, marmilona45@gmail.com*

*Ρόρρη Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., anarorri@sch.gr*

*Γιάννου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc, vasiannou@sch.gr*

### Περίληψη

Με την εργασία αυτή επιδιώκεται μια νέα μορφή διδακτικής προσέγγισης της ενότητας «Ανθρώπινα Δικαιώματα» του μαθήματος «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» της Α΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου. Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές/ μαθήτριες να ενημερωθούν, να νιώσουν προσωπική ευθύνη απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και να δεσμευτούν για τη διαφύλαξη και τη διεκδίκησή τους. Παράλληλα αναμένεται οι μαθητές/ μαθήτριες στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων να αξιοποιήσουν τις κλίσεις τους και την δημιουργική τους έκφραση πραγματοποιώντας ποικίλες εκδηλώσεις ευαισθητοποίησής σε θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Οι δραστηριότητες για την υποστήριξη του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου έχουν διαμορφωθεί για την υποστήριξη του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου μέσω κινητών συσκευών, με το πρόγραμμα android Studio. Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου υλοποιούνται μέσω των αρχών του εποικοδομητισμού (Κολιάδης, Ε. 2002) και της συμμετοχικής μάθησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Τριλιανός, Θ. 1993), της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης των μαθητών και την απόκτηση δεξιοτήτων ομαδοσυνεργατικότητας (Σολομωνίδου, Χ. 2001)

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εφαρμογή κινητών συσκευών Android.

### Εισαγωγή

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου σεναρίου είναι μια ανοικτή μαθησιακή διεργασία, η οποία διατυπώνει σκοπό, καθώς και στόχους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Αποτελεί συνδυασμό διαδραστικής και συμμετοχικής μάθησης και προσεγγίζεται με την χρήση ψηφιακών εργαλείων που προσφέρουν οι ΤΠΕ όπως η αξιοποίηση εφαρμογών μέσω κινητών συσκευών, με το πρόγραμμα Android Studio. Οι κινητές συσκευές παρέχουν δυνατότητες για ανεξάρτητη και εξατομικευμένη μάθηση (Klopfer et al, 2002), ενώ το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της χρησιμοποίησής τους στη διαδικασία της μάθησης είναι η κινητοποίηση και η δραστηριοποίηση των μαθητών (Backer, 2010).

Η στρατηγική της συμμετοχικής μάθησης που ακολουθείται βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν την αυτοαντίληψη τους να ανακαλύπτουν αρχές, να δημιουργούν σχέσεις με άλλους, να εμπλέκονται σε δημοκρατικές διαδικασίες και να εργάζονται παραγωγικά στην κοινωνία (Social Interaction). Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δόμησης και στην ανάπτυξη δυναμικής εντός των ομάδων. Επίσης βοηθά,

ενθαρρύνει, εμπνυχώνει και καθοδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τις έννοιες (Bruner 1986).

### **Ταυτότητα σεναρίου**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση της ενότητας «Ανθρώπινα Δικαιώματα» του μαθήματος «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» της Α΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου. Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου είναι τρεις διδακτικές ώρες που χωρίζεται σε ισάριθμα στάδια διάρκειας μίας διδακτικής ώρας έκαστο. Ο αριθμός των μαθητών στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία είναι εικοσιτέσσερις, χωρισμένοι σε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων και ο χώρος εφαρμογής του είναι αίθουσα διδασκαλίας με βιντεοπροβολέα και Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Επίσης η χρησιμοποίηση κινητών συσκευών καθ' όλη την διάρκεια της ενότητας καθιστούν ελκυστικότερη την διαδικασία της μάθησης μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον επαυξημένης –εικονικής πραγματικότητας.

### **Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών**

Το σχέδιο διδασκαλίας αφορά μαθητές Α Λυκείου. Οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ήδη έρθει σε επαφή κι έχουν γνωρίσει την έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στην Ε τάξη, στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», στην ενότητα Β του βιβλίου, γίνεται λόγος για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Επίσης, στην Στ τάξη, στο πλαίσιο και πάλι του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», στην τέταρτη θεματική ενότητα του βιβλίου με τίτλο «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα», υπάρχει εκτενής αναφορά τόσο στους διεθνείς οργανισμούς και τις διεθνείς οργανώσεις, όσο και στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο Γυμνάσιο και πιο συγκεκριμένα στην Γ τάξη του Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνική Πολιτική Αγωγή», στην ενότητα Β του βιβλίου, γίνεται αναφορά στο κεφάλαιο 12, στα Δικαιώματα και στις υποχρεώσεις του πολίτη, στην αντιστοιχία δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, στην προστασία των δικαιωμάτων, στα ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα.

Αν και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια δυναμική έννοια, η οποία συνεχώς διευρύνεται εννοιολογικά και εξελίσσεται, το διεθνές δίκαιο καθορίζει το περιεχόμενο και το πεδίο εφαρμογής τους. Οι δραστηριότητες που θα δοθούν στους μαθητές θα πρέπει να συνάδουν με το γνωστικό υπόβαθρο της ηλικίας τους και μέσω αυτών να αναδειχτεί σε ποιο στάδιο επίγνωσης και επεξεργασίας της έννοιας βρίσκονται, θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες και θα εμπλουτιστούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητές τους.

### **Ανάλυση μαθησιακού περιβάλλοντος**

Ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές / μαθήτριες να νιώσουν προσωπική ευθύνη απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και να δεσμευτούν για τη διαφύλαξη και τη διεκδίκησή τους.

Οι διδακτικοί στόχοι που επιδιώκονται είναι οι μαθητές / μαθήτριες μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας να είναι σε θέση να εξηγούν βασικές έννοιες που αφορούν την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων περιγράφοντας τρεις από αυτές, να προσδιορίζουν τρεις τουλάχιστον λόγους παραβίασης των Ανθρώπινων δικαιωμάτων, να κατονομάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέροντας τουλάχιστον πέντε, να συσχετίζουν τα άρθρα της Οικουμενικής διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων με μία τουλάχιστον ανθρώπινη αξία., να διατυπώνουν μία τουλάχιστον πρόταση για την διεκδίκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο σχολείο ή την κοινότητα (γνωστικοί).

Επίσης σε επίπεδο δεξιοτήτων είναι να επιλέγουν τα άρθρα που αντιστοιχούν σε τρεις ανθρώπινες αξίες., να εφαρμόζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στην καθημερινή τους ζωή με τη δημιουργία του συμβολαίου της ομάδας, να επιδεικνύουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας και επικοινωνίας και να αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικής μάθησης και χρήσης κινητών συσκευών.

Τέλος σε επίπεδο στάσεων είναι οι μαθητές / μαθήτριες να υιοθετούν την ενσυναίσθηση και το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σαν στάση ζωής, να υποστηρίζουν την εφαρμογή των ανθρώπινων δικαιωμάτων, να παροτρύνουν τους συνανθρώπους τους στην υιοθέτηση καλών πρακτικών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να συμμετέχουν με τις προσωπικές τους προτάσεις στην καταγραφή των όρων του συμβολαίου της ομάδας.

Η προσέγγιση της ενότητας με διαφορετικούς τρόπους μελέτης από όσους χαρακτηρίζουν το τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας, δραστηριοποιεί τους μαθητές στη συμμετοχική - βιωματική μάθηση και τους βοηθά να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από τη σύνθεση και την οργάνωση των πληροφοριών που τους δίνονται μέσω διαφορετικών ερεθισμάτων.

## Στάδια Διδασκαλίας

### Στάδιο 1

Περιεχόμενο: Ανθρώπινα δικαιώματα εισαγωγικές έννοιες- Ιστορική αναδρομή

Επιδιωκόμενοι στόχοι του σταδίου είναι: γνωστικοί: εξήγηση βασικών εννοιών που αφορούν στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και προσδιορισμός τριών τουλάχιστον λόγων παραβίασης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, δεξιότητων: οπτικής μάθησης και χρήσης κινητών συσκευών, στάσεων: ενσυναίσθησης και σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Εκπαιδευτικές τεχνικές: εισαγωγή στις έννοιες μέσω καταιγισμού ιδεών των μαθητών ώστε να εκφράσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, προβολή video για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, δραστηριότητες ερωτήσεων-απαντήσεων μέσω εφαρμογής κινητής συσκευής (Δραστηριότητα 1, 2) για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας-μάθησης ( feedback).

Εποπτικά μέσα: Βιντεοπροβολέας με Η/Υ και κινητή συσκευή για κάθε μαθητή με την εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος.

### Στάδιο 2

Περιεχόμενο: Τα άρθρα της Οικουμενικής διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Διερεύνηση – προβληματισμός - κριτική τοποθέτηση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, επεξεργασία των δεδομένων, ανασκόπηση.

Επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι του σταδίου: γνωστικοί: ονομασία και αναφορά πέντε τουλάχιστον ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συσχετισμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ανθρωπίνων αξιών, δεξιότητες: ενεργητικής ακρόασης-συνεργασίας-επικοινωνίας, οπτικής μάθησης και χρήσης κινητών συσκευών, κατάλληλη επιλογή άρθρων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, στάσεων: υποστήριξη της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή τους ζωή, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Εκπαιδευτικές τεχνικές: Αφόρμηση, ερωτήσεις - απαντήσεις, προβολή video, διατύπωση κρίσεων (Δραστηριότητα 3). Διερεύνηση - κριτική τοποθέτηση με την αντιστοίχιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ανθρωπίνων αξιών (Δραστηριότητα 4), εργασίες σε ομάδες για την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κριτικής σκέψης - συζήτηση (Δραστηριότητα 5)

Εποπτικά μέσα: κινητές συσκευές, λευκοπίνακας για την αναγραφή και την επισκόπηση των αποτελεσμάτων απ' όλες τις ομάδες.

### Στάδιο 3

Περιεχόμενο: Εφαρμογή των δικαιωμάτων στην προσωπική ζωή των μαθητών και στην καθημερινότητα τους

Επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι: γνωστικοί: να διατυπώσουν μια τουλάχιστον πρόταση για τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο ή στην κοινότητα, δεξιοτήτων: ενεργητική ακρόαση, συνεργασίας κι επικοινωνίας, εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή με τη δημιουργία συμβολαίου της ομάδας, στάσεων: υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενσυναίσθηση και σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. εφαρμογή καλών πρακτικών.

Εκπαιδευτικές τεχνικές: Αφόρμηση - καταιγισμός ιδεών (brainstorming) με σκοπό την ελεύθερη έκφραση των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τους στόχους, εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, συζήτηση στη ολομέλεια, συμβόλαιο της ομάδας (Δραστηριότητα 6,7).

Εποπτικά μέσα: Κινητές συσκευές, ψηφιακά εργαλεία, έτσι ώστε να εκφραστούν μέσα από μια ποικιλία τρόπων-τεχνικών.

Η διδασκαλία ακολουθεί τη δομή και το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας (Παράρτημα). Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει οδηγίες προς τους μαθητές για τη χρήση της εφαρμογής σε κινητή συσκευή και διατυπώνει με σαφήνεια την πορεία και τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν για την πραγματοποίηση της ενότητας.

### **Συμπεράσματα**

Οι μαθητές/μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και συμμετείχαν πρόθυμα και δημιουργικά σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Χρησιμοποίησαν με επιτυχία τις εφαρμογές του Android κινητού και έμαθαν να διερευνούν, να σκέφτονται και να απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με το θέμα διδασκαλίας που τους δόθηκε. Οι κινητές συσκευές είναι οικεία προς τους μαθητές / μαθήτριες εργαλεία επικοινωνίας και η χρήση τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία μάθησης ήταν ιδιαίτερα ελκυστική κι ευχάριστη. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η ενεργητική συμμετοχή, η δημιουργικότητα και η ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός καθοδήγησε και συντόνισε την εργασία των ομάδων, παρακολουθώντας την συνολική τους πρόοδο, ενώ ταυτόχρονα ενθάρρυνε και κατεύθυνε τους μαθητές που χρειάζονταν περισσότερη βοήθεια. Μέσω της χρήσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων διευκολύνθηκε η αποτελεσματικότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων, ενώ δόθηκαν επιπλέον κίνητρα, ακόμα και σε μαθητές / μαθήτριες που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, να συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μάθημα : Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων

Διδακτική Ενότητα: Ανθρώπινα Δικαιώματα

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Επίλεξε την εφαρμογή Human Rights App στην κινητή σου συσκευή και πάτησε το κουμπι “Είσοδος” (Εικόνα 1α). Επίλεξε την “Ιστορική αναδρομή βίντεο” (Εικόνα 1β) για να παρακολουθήσεις το βίντεο με τίτλο «Τι είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα».



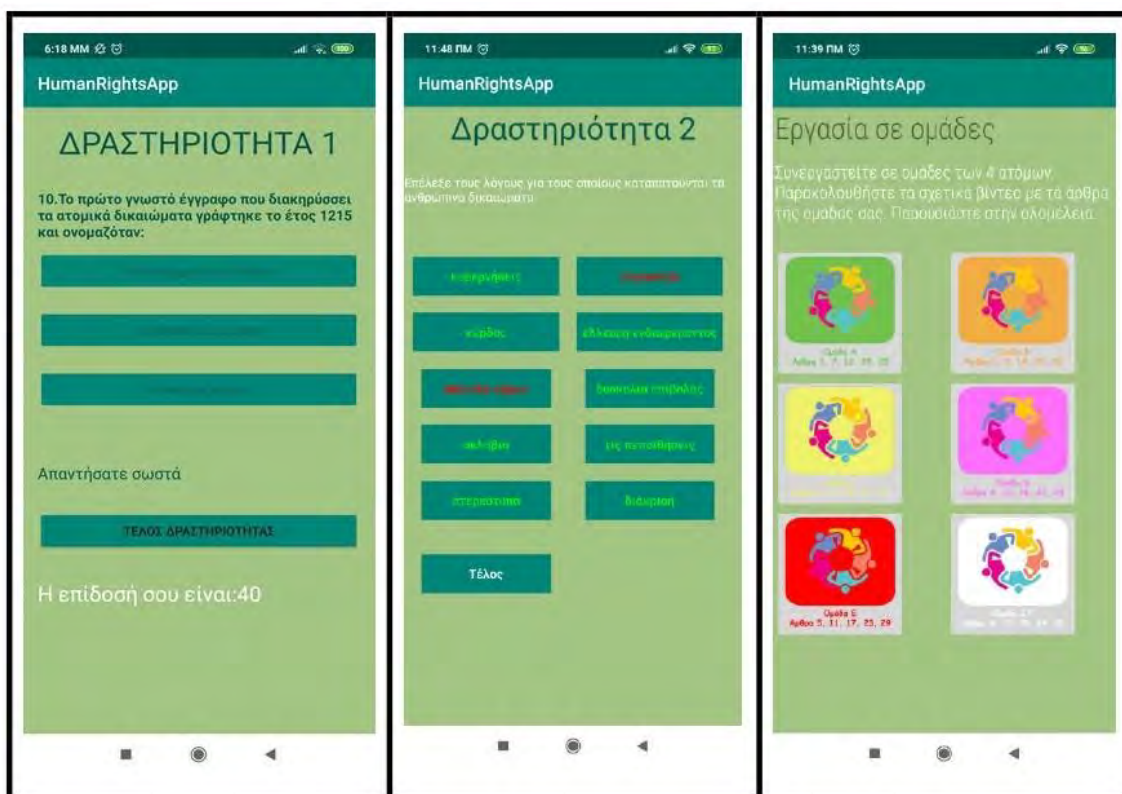
Εικόνα 1: α) Είσοδος στην εφαρμογή κινητής συσκευής, β) Ενότητες, γ) Δραστηριότητες

Αφού παρακολουθήσεις το βίντεο, επέστρεψε στην οθόνη και πάτησε “Δραστηριότητες” (Εικόνα 1γ), συνέχισε επιλέγοντας “Δραστηριότητα 1” και απάντησε στις ερωτήσεις (Εικόνα 2α). Όταν ολοκληρώσεις τις απαντήσεις σου, θα εμφανιστεί η επίδοσή σου με άριστα το 100. Για να επανέλθεις στην αρχική οθόνη πάτησε

Συνέχισε με την “Δραστηριότητα 2” (Εικόνα 2β). Επίλεξε τις σωστές απαντήσεις και όταν πατήσεις ”Τέλος” θα φανεί το αποτέλεσμα.. Οι σωστές απαντήσεις εμφανίζονται με πράσινο χρώμα και οι λανθασμένες με κόκκινο.

Η “Δραστηριότητα 3” είναι ομαδική. (Εικόνα 2γ). Επίλεξε το εικονίδιο που αντιστοιχεί στην ομάδα σου. Για να επανέλθεις στην αρχική οθόνη πάτησε




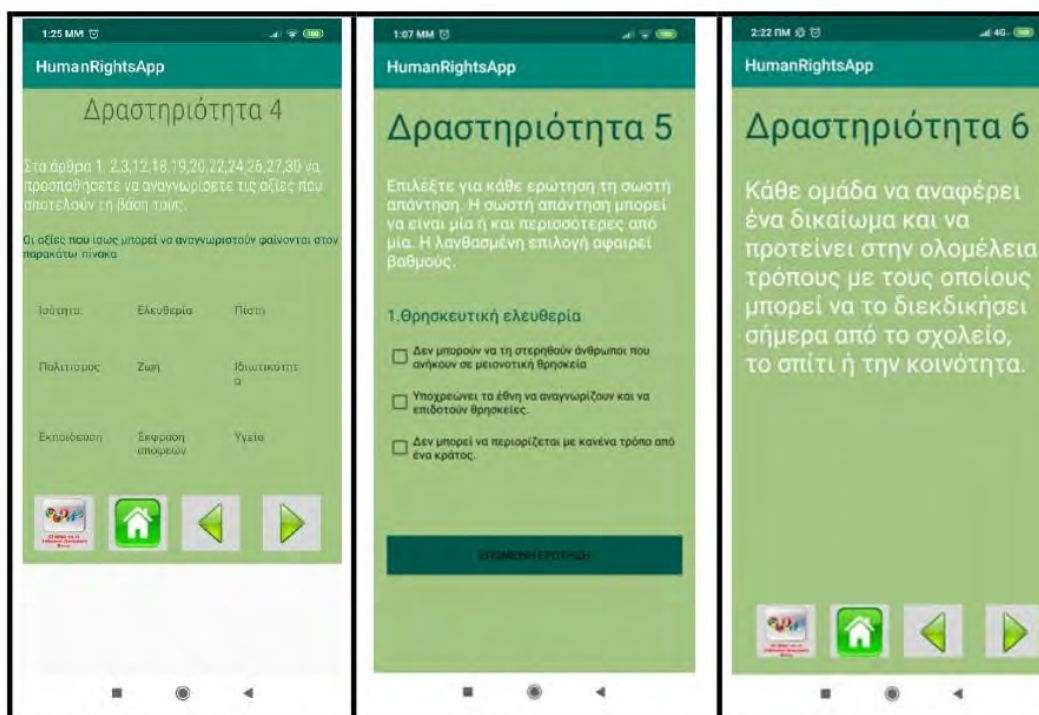


Εικόνα 2 α) Δραστηριότητα 1, β) Δραστηριότητα 2 γ) Δραστηριότητα 3

Συνέχισε με την “Δραστηριότητα 4” (Εικόνα 3α). Αν θέλεις να θυμηθείς τα άρθρα για τα ανθρώπινα δικαιώματα πάτησε το αντίστοιχο κουμπί στο κάτω μέρος της οθόνης.

Επίλεξε τις σωστές απαντήσεις στην “Δραστηριότητα 5” (Εικόνα 3β). Οι σωστές απαντήσεις εμφανίζονται με πράσινο χρώμα και οι λανθασμένες με κόκκινο. Προσοχή σε περίπτωση λανθασμένης επιλογής υπάρχει μείωση βαθμών (αρνητική βαθμολόγηση). Για να επανέλθεις στην αρχική οθόνη πάτησε

Επίλεξε την “Δραστηριότητα 6” (Εικόνα 3γ) Αν θέλεις να θυμηθείς τα άρθρα για τα ανθρώπινα δικαιώματα πάτησε το αντίστοιχο κουμπί στο κάτω μέρος της οθόνης. Για να επανέλθεις στην αρχική οθόνη πάτησε .



Εικόνα 3:α) Δραστηριότητα 4 β) Δραστηριότητα 5 γ) Δραστηριότητα 6

Δραστηριότητα 7: Καταγράψτε ανά ομάδα τις απόψεις σας σχετικά με το τι θα θέλατε να τηρείτε εσείς και τι οι άλλοι, ώστε να διαφυλάξετε τα ανθρώπινα δικαιώματα στην σχολική τάξη κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας. Δημιουργήστε ένα ψηφιακό συμβόλαιο (ηλεκτρονική αφίσα, video κ.λ.π). Με το συμβόλαιο αυτό θα δεσμευτούν όλοι οι συμμετέχοντες ότι θα καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια να τηρήσουν τους όρους και τις αρχές επικοινωνίας που απαιτούνται ώστε να αισθάνονται όλοι ασφαλείς.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Backer, E. (2010). Using smartphones and Facebook in a major assessment: The student experience. *VL 44 e-Journal of Business Education and Scholarship Teaching*
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Klopfer, E., Squire, K. & Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives :PDAs as a window into a virtual simulated world. In the proceedings of the International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. *Vaxjo, Sweden*, 95–98.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ. Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα

Σολομωνίδου , Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Τριλιανός, Θ. (1993). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II* . Αθήνα : Αφοι Τολίδη

### **Διαδικτυακή Βιβλιογραφία**

Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης. (PH Ζυρίχη). (Διαθέσιμο on line:<https://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-3/part-2/unit-5/student-handout-9/> ,Προσπελάστηκε στις 20/2/20)

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR). (Διαθέσιμο on line: [https://www.unhcr.org/gr/viomatiki\\_mathisi](https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi), Προσπελάστηκε στις 20/2/20)

Διεθνής Οργανισμός «Ενωμένοι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (UHR), .(Διαθέσιμο on line: <http://gr.humanrights.com>, Προσπελάστηκε στις 20/2/20).

Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών .(Διαθέσιμο on line: <https://en.unesco.org/>.,Προσπελάστηκε στις 20/2/20).

<https://podilato98.blogspot.com/2012/01/30-dikaiomata-video.html> (Προσπελάστηκε στις 20/2/20).

## Διερεύνηση του ρόλου των γονέων ως προς την συναισθηματική και μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

*Μητρούλα Μαρία - Ελένη*

*MSc, Φιλολόγος – Ειδική Παιδαγωγός Π.Ε.02.50, m.mitroula@hotmail.com*

*Παρδάλη Μαρία*

*Π.Ε. 70, Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Ε.Δ., Διδάκτορας, Επιστημονική Συνεργάτης Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, parmar06@hotmail.com*

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος των γονέων στη μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη του παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Οι γονείς δραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας που αποτελεί το θεμελιώδες έρεισμα για την ανάπτυξη του παιδιού. Η έρευνα που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική, περιλαμβάνει συνεντεύξεις από είκοσι γονείς, από όπου αναδεικνύονται θέματα όπως είναι η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού, η εμπιστοσύνη των παιδιών προς τους γονείς τους, η συναισθηματική στήριξη των γονέων, αλλά και η μαθησιακή υποστήριξη. Για το λόγο αυτό, αφενός οι γονείς αυτών των παιδιών είναι ωφέλιμο να γνωρίζουν επακριβώς τι σημαίνει ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία και αφετέρου, να επισημανθεί η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα Μαθησιακές Δυσκολίες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μαθησιακές Δυσκολίες, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθησιακή υποστήριξη, συναισθηματική υποστήριξη

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών κυριαρχεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν είναι λίγοι οι μαθητές που θα διαγνωστούν με Ε.Μ.Δ., αφού πρώτα εμφανίσουν κάποια από τα συμπτώματα αυτών.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αποτελεί μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται και φαίνεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες με τις οποίες μπορούν να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις (Δράκος 2002:79). Ένας από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών που ορίζεται από το National Research Center on Learning Disabilities (2007), είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορούν να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ομπρέλα μαθησιακών προβλημάτων, που καλύπτει δυο ιδιαίτερες ομάδες παιδιών, εκείνα που χαρακτηρίζονται από «γενικές» μαθησιακές δυσκολίες και εκείνα που χαρακτηρίζονται από «ειδικές» μαθησιακές δυσκολίες. Οι ομάδες αυτές εμφανίζουν διαφορετική συμπτωματολογία και πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ώστε να καταλήξουμε στα αίτια που τις προκαλούν (Μπομπάι, 2012). Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), οι οποίες επικεντρώνονται σε τομείς σχετικούς με την επεξεργασία του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.

Από την άλλη πλευρά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν κυρίως δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά και στον γραπτό λόγο, όπως επίσης στην επεξεργασία πληροφοριών, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τις οργανωτικές ικανότητες αλλά και την αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν ήδη αποκτηθεί. Στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην ανάγνωση υπάρχει ανακρίβεια, καθυστέρηση, λάθη και δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες επικεντρώνονται στο νόημα του τι διαβάζει ο μαθητής/μαθήτρια (Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2015).

Η αγωγή των παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι σίγουρα διαφορετική και ίσως πιο δύσκολη από αυτή των παιδιών χωρίς Ε.Μ.Δ. Οι "απαιτήσεις" των παιδιών με Ε.Μ.Δ. καθημερινά είναι τεράστιες και οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν τα συμπτώματά τους, κάτι που είναι πολύ πιο απαιτητικό από την αντιμετώπιση των παιδιών χωρίς δυσκολίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες στα παιδιά αυτά (Παρούτσας, 1998).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με δυσχέρειες στην απόκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών ικανοτήτων και δεν οφείλονται σε κάποια μορφή νοητικής υστέρησης, σοβαρά προβλήματα υγείας, χρόνια νοσήματα και ψυχικές διαταραχές (Σιδηροπούλου, 2012). Τα έντονα συναισθήματα της ματαιώσης αποτελούν συνοδά χαρακτηριστικά και προκαλούνται από τη σχολική ή ακαδημαϊκή τους αποτυχία και την αδυναμία τους να πράξουν τα στοιχειώδη και βασικά (μελέτη μαθημάτων της επόμενης μέρας). Το μη κατάλληλο σχολικό κλίμα, αλλά και οι απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες, συχνά αποτελούν έναν διακριτό παράγοντα, που κωλύει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού (Foss, 2013). Η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτιστικών παραγόντων δεν μπορεί να παραμερισθεί στο ζήτημα της ανάπτυξης και της κλινικής έκφρασης των μαθησιακών διαταραχών (Τάνταρος, 2011).

Η συναισθηματική στήριξη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη του παιδιού. Αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τους γονείς και την οικογένεια, αλλά κι από τη σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το αν υφίσταται εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους για την πρόοδο του παιδιού (Wiener, 2004). Τα παιδιά χρειάζονται συναισθηματική στήριξη από τους γονείς και τους δασκάλους. Ο ρόλος του γονέα για να καρποφορήσει η προσπάθεια αυτή είναι σπουδαίος. Ο γονιός οφείλει να αδράξει τις δυνατότητες για να ασκήσει θετική επιρροή στο παιδί του, να του εμφυσήσει κίνητρα, να το κατευθύνει, να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του επιδοκιμάζοντας κάθε

προσπάθεια που καταβάλλει. Συχνά όμως, η στάση των γονέων αλλάζει με την διάγνωση του προβλήματος και η μεταξύ τους σχέση μεταβάλλεται (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Συναισθηματική στήριξη είναι να ενθαρρύνει το παιδί, να του δημιουργεί κίνητρα και έμπρακτα να του δείχνει εμπιστοσύνη ότι μπορεί να τα καταφέρει. Έτσι το παιδί θα νιώσει πως έχει έναν πολύτιμο αρωγό και συνοδοιπόρο σε όποια προσπάθεια καταβάλλει, κάτι που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εξέλιξης του στο σχολείο (Τάνταρος, 2011).

Οι γονείς μπορούν να έχουν μια «ιδιαιτέρη δύναμη» στην ειδική αγωγή, εφόσον «οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα» (Τσιμπιδάκη, 2011) και είναι αυτοί που περνούν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Συγχρόνως, μπορούν να λειτουργήσουν με ευελιξία και να υιοθετήσουν ένα διεπιστημονικό ρόλο.

Η φροντίδα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αποφέρει από τη μια, ψυχική και συναισθηματική ανταμοιβή και από την άλλη, συνεπάγεται ευθύνες, υποχρεώσεις, κούραση και άγχη (Lustig, 2002). Είναι σημαντικό για τους γονείς και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να καλύπτονται οι ανάγκες τους και να τους παρέχεται στήριξη και βοήθεια, τόσο σε υλικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής τους οικογενειακής ζωής (Χατζηγεωργιάδου, 2009).

Οι γονείς που επιδιώκουν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα δεύτερο σχολείο στο σπίτι, το οποίο θα περιλαμβάνει μάθηση μέσα από τη χρήση ερεθισμάτων και κινήτρων (Τσιμπιδάκη, 2007). Επιπροσθέτως, ο ρόλος του δασκάλου είναι επίσης σημαντικός, καθώς η παροχή πληροφοριών και η σταθερή υποστήριξη δύναται να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή των προσηκόντων μέτρων και μεθόδων για το παιδί τους, καθώς και στη λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων. Η συναισθηματική στήριξη ενός παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μόνο χρήσιμη και ωφέλιμη, αλλά και αναγκαία (Wilkinson, 2005). Μαθησιακή στήριξη πέρα από τη στάση του εκπαιδευτικού, είναι μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή, η τήρηση του απαιτούμενου χρόνου, η συνεργασία με τον γονέα και τον διευθυντή του σχολείου και τους σχολικούς φορείς, η αποδοχή και αναγνώριση από παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα εποπτικά μέσα πέρα από την παράθεση γνώσεων από τα σχολικά βιβλία, η χρήση κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

Με την παρούσα μελέτη, επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου των γονέων αναφορικά με τη συναισθηματική και μαθησιακή υποστήριξη που παρέχουν οι ίδιοι στα παιδιά τους, τα οποία εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που διερευνάται είναι το πώς οι γονείς ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό, δηλαδή στον εντοπισμό παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

## Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται το πώς οι γονείς ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό, δηλαδή εστιάζει στον εντοπισμό παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική, για μια εις βάθος διερεύνηση των ζητημάτων σχετικά με τους γονείς παιδιών με Ε.Μ.Δ. Η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης η οποία έχει τη βάση της σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής οι οποίες εξετάζουν ένα ατομικό ή κοινωνικό ζήτημα (Καλλιδικάκη, 2010) και εν προκειμένω η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των πραγματικών διαστάσεων των μαθησιακών δυσκολιών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Η συνέντευξη είναι η πιο διαδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Δημιουργείται πιο εύκολα κλίμα εμπιστοσύνης, είναι πιο ευέλικτη και γίνεται εις βάθος η διερεύνηση των απόψεων του ερωτώμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν ακριβώς, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες στη συνέχεια θα εξετάζονται και αναλύονται πλήρως.

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατόπιν προσεκτικής βιβλιογραφικής μελέτης και διερεύνησής της. Τα ερωτήματα ήταν σαφή και ξεκάθαρα, εύληπτα στον μέσο αναγνώστη και ερωτηθέντα ώστε να συλλάβει εύκολα το νόημα χωρίς δυσκολίες και προβληματισμούς. Η έρευνα αποτελούνταν από πέντε βασικούς άξονες, που αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- I. Γνώση και αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας
- II. Προβλήματα γονέων προς αντιμετώπιση
- III. Στρατηγικές συναισθηματικής στήριξης
- IV. Στρατηγικές μαθησιακής στήριξης
- V. Αλλαγές για βελτίωση και αναβάθμιση

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν βολικό, το οποίο αποτελούνταν από γονείς - πατέρας & μητέρα - παιδιών που είχαν διαγνωστεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δείγμα αποτέλεσαν 20 άτομα εκ των οποίων οι 8

ήταν πατέρες και οι 12 μητέρες. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος άνηκε στο ηλικιακό εύρος 40-49 ετών, κατόπιν στο ηλικιακό εύρος 30-39 και 50-59 ετών, ενώ στο ηλικιακό εύρος 20-29 και 60 και άνω ετών δεν άνηκε κανένας από τους συμμετέχοντες. Η διαδικασία των συνεντεύξεων διήρκησε τρεις μήνες, καθώς ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2017. Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η πόλη της Βέροιας, του Νομού Ημαθίας.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία των συνεντεύξεων έγινε μια πιλοτική εφαρμογή σε τρεις γονείς για να διαπιστωθεί η κατανόηση των ερωτήσεων με σκοπό η συνέντευξη να κυλήσει ομαλά, χωρίς παρερμηνείες ή τρωτά σημεία. Αφού εντοπίστηκαν και αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που συνάντησαν οι γονείς, ξεκίνησε η συλλογή των συνεντεύξεων. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε από 30 έως 40 λεπτά ανάλογα με τις απαντήσεις των γονέων. Αφού συλλέχτηκε το απαιτούμενο δείγμα, ξεκίνησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και στην συνέχεια η ομαδοποίηση των απαντήσεων των ερωτώμενων με σκοπό να οδηγηθούμε στα αποτελέσματα/ευρήματα της έρευνας.

### Αποτελέσματα

Ο **πρώτος άξονας** αφορούσε στη γνώση και την αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας από τους γονείς. Οι γονείς οι οποίοι απάντησαν στα ερωτηματολόγια είτε αντιλήφθηκαν σχετικά νωρίς τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους. Μια δυσκολία η οποία εύκολα γίνεται αντιληπτή από τον γονέα, γίνεται ιδιαιτερότητα και ανάγκη για διάγνωση. Οι πρώτες ενέργειες των γονέων με βάση τις απαντήσεις τους ήταν να απευθυνθούν σε ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Οι περισσότεροι γονείς δεν γνώριζαν από πριν για το τι είναι μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθήματα των περισσότερων γονέων στο άκουσμα της μαθησιακής δυσκολίας, ήταν κυρίως αρνητικά. Οι περισσότερες απαντήσεις των γονέων έδειξαν ότι στην αρχή οι γονείς κατακλύζονταν από αρνητικά συναισθήματα, όμως με το πέρασμα του χρόνου αισθάνθηκαν καλύτερα. Σίγουρα στην αρχή *«ήταν δύσκολο όμως είχαμε την υποστήριξη της δασκάλας και τώρα είναι καλύτερα μετά από έξι χρόνια»* (E5), ενώ άλλοι γονείς απάντησαν *«στην αρχή τρώμαζα, όμως μετά ένιωσα ανακούφιση»* (E7) και ένας γονέας εξέφρασε την ανησυχία του ότι: *«στην αρχή σκέφτηκα ότι θα δυσκολευτεί πολύ στις πανελλήνιες, τώρα όμως νιώθω καλύτερα»* (E8).

Τα συναισθήματα των γονέων αλλάζουν από το τότε στο τώρα και σε αυτό βρίσκουμε μια μεγάλη ομοιότητα όπως *«στενοχωρήθηκα αλλά τώρα είμαι καλύτερα»* (E10) ή *«δεν ήταν ό,τι καλύτερο, όμως τώρα αρκετά καλά»* (E11) ή *«όταν το άκουσα ένιωσα χάλια, όμως τώρα ξέρω ότι μπορώ να βοηθήσω»* (E12).

Στο **δεύτερο άξονα** αναλύθηκαν τα προβλήματα των γονέων που είχαν να αντιμετωπίσουν όταν κατάλαβαν ότι το παιδί τους έχει ΜΔ και οι περισσότεροι απάντησαν πως η στάση της οικογένειας ήταν ουδέτερη. Δύο γονείς από τους είκοσι που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι *το έκρυβαν στην αρχή* (E3,E17), ενώ ένας γονέας *είπε ότι δεν ήθελε να μαθευτεί στον κοινωνικό περίγυρο*(E19). Δεν έλειψαν οι αρνητικές αντιδράσεις της



οικογένειας όπως «*Νιώσαμε αμηχανία λόγω έλλειψης γνώσης*» (E4), «*άρνηση, έλεγαν τον γιο μου τεμπέλη και ότι δεν έχει καμιά δυσκολία*» (E10), «*Αγχωμένοι*» (E13), «*Στενοχώρια. Νόμιζαν νοητική υστέρηση αλλά μετά ενημερώθηκαν*» (E16), ενώ ένας γονέας χαρακτήρισε τη στάση της οικογένειας «*λογική*» (E1) και ένας άλλος γονέας «*καχύποπτοι*» (E17).

Για τυχόν προβλήματα στο σχολείο οι απόψεις τους συγκλίνουν κυρίως προς την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να μη ξέρουν πώς να χειριστούν ένα τέτοιο ζήτημα: «*αντιμετωπίσαμε δυσκολίες κυρίως στο νηπιαγωγείο*» (E1), «*Το παιδί μου βίωσε την απόρριψη και από τον δάσκαλο και από τα άλλα παιδιά*» (E10), «*Δεν υπήρχε τμήμα ένταξης ούτε γνώση από τους καθηγητές*» (E4), «*Δεν είναι εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί*» (E8), «*υπήρχε κίνδυνος επανάληψης της τάξης. Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά αν και μικρά*» (E11). Ως προς η στάση του πατέρα/μητέρας σε αυτή την προσπάθεια, ένιωσαν την αμέριστη συμπαράσταση κ από τους συζύγους τους, καθώς και οι δυο γονείς βοήθησαν ανάλογα με τις υποχρεώσεις και τη δουλειά τους, όμως για διαχείριση ζήτησαν τη βοήθεια ψυχολόγου. Αυτό αποτελεί μια αισιόδοξη πλευρά του ζητημάτων των ΕΜΔ, καθώς δείχνει ότι ενώνει την οικογένεια προς την εύρεση μιας αποδεκτής λύσης.

Στον **τρίτο** και **τέταρτο άξονα** οι γονείς ρωτήθηκαν για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν στη συναισθηματική και μαθησιακή στήριξη των μαθητών. Οι γονείς προσεγγίζουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του παιδιού τους μέσα από τον διάλογο αλλιώς συμβουλευόνται τον δάσκαλο «*προσπαθώ να καταλάβω*» (E1), «*προσπαθώ να το ηρεμήσω και να μάθω τι συμβαίνει*». Είναι υποστηρικτικοί, βοηθούν, συνεργάζονται, δεν είναι αυστηροί κ δεν βάζουν εύκολα τιμωρία «*Η τιμωρία έχει τα αντίθετα αποτελέσματα ενώ η επιβράβευση πρέπει να έχει τη μορφή ικανοποίησης*» (E18). Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να συζητήσουν για κάποια πρότυπα που έχουν ή όνειρά τους, γεγονός που τους ανησυχεί, καθώς δεν ξέρουν πώς να το χειριστούν και να βοηθήσουν. Οι γονείς αγοράζουν βιβλία, ωθούν τα παιδιά, τα πηγαίνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, δεν ανησυχούν κ δεν απαιτούν υψηλούς βαθμούς. Αυτό δείχνει ότι αφουγκράζονται τις δυσκολίες τους και προσπαθούν να δώσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των παιδιών τους, χωρίς να τα πιέζουν.

Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον προέκυψε, ότι λόγω του φορτωμένου αναλυτικού προγράμματος δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για επικοινωνία και συνεργασία. Οι περισσότεροι γονείς εδώ υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους χρειάστηκαν επιπλέον βοήθεια στο σπίτι, ανάλογα την τάξη, την μαθησιακή δυσκολία/ διαταραχή ή τον βαθμό δυσκολίας μπορούσαν να βοηθήσουν οι ίδιοι, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που έφερναν σπίτι «*Χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, βοηθάω εγώ και η λογοθεραπεύτρια ενώ οι δυσκολίες είναι καθημερινές*». Με άλλα λόγια, η εξατομικευμένη βοήθεια θεωρείται απαραίτητη και οι γονείς είναι έτοιμοι να κάνουν κάτι παραπάνω από τη μικρή βοήθεια που προσφέρεται εντός σχολικού πλαισίου με δική τους οικονομική επιβάρυνση.

Στον **πέμπτο άξονα** αναφορικά με τις αλλαγές που οι γονείς θα ήθελαν, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι περισσότεροι γονείς είναι δυσαρεστημένοι από το σχολείο και απογοητευμένοι και επιθυμούν αλλαγές μεγάλες και αρκετές. Αυτό που προβάλλεται ως προτεραιότητα στις απαντήσεις των γονέων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν για τις μαθησιακές δυσκολίες και να πράξουν ανάλογα. Οι δεκαοκτώ από τους είκοσι γονείς απάντησαν ότι θα πρέπει να αλλάξουν πολλά για να υπάρξει βελτίωση.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι: «να αλλάξει το ωράριο σχολείο, να υπάρχει λογοθεραπεία και εργοθεραπεία» (E1), «Να μην υπάρχει bullying και ρατσισμός» (E2), «Να υπάρχουν περισσότερα τμήματα ένταξης και ειδικός παιδαγωγός» (E4), «Να ενταχθεί μάθημα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (E5), «Πολλά και διάφορα» (E6), «Να γίνονται σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και να υπάρχει το ανάλογο ενδιαφέρον για τις δυσκολίες των μαθητών» (E8,E9,E18), «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, προώθηση ομαδικών δραστηριοτήτων, αλλαγή αξιολόγησης των μαθητών» (E10), «Ψυχολόγος και ειδικός παιδαγωγός» (E11). Λιγότερες απαντήσεις δείχνουν πως οι γονείς επιθυμούν την πρόσληψη εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή στα σχολεία. Πιστεύουν ότι με αλλαγές θα υπάρχει ιδανικό σχολείο και με την μέχρι τώρα προσπάθεια τους δεν θα άλλαζαν σημαντικά βήματα παρά μόνο θα διαφοροποιούσαν «Μόνο αν δοθούν ίσες ευκαιρίες και υπάρχει σεβασμός στον μαθητή και ήμαστε μακριά από αυτό».

### Συμπεράσματα

Ο στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των γονέων στη μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Με βάση τις απαντήσεις των γονέων τα συμπεράσματα ήταν σαφή με αρνητική χροιά και εικόνα απογοήτευσης ειδικά σε σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα αυτή είναι ότι η πρώτη φορά που παρατηρήθηκε μαθησιακή δυσκολία στο παιδί ήταν κατά μέσο όρο στην ηλικία των 5- 6 ετών, δηλαδή στην προσχολική ηλικία. Οι πρώτες ενέργειες των γονέων ήταν άμεσες, χωρίς να αντιδράσουν σπασμωδικά και ήταν δεκτικοί σε συμβουλές. Όλοι οι γονείς ενδιαφέρθηκαν να αποκτήσουν το χαρτί της διάγνωσης του παιδιού τους, χωρίς να βασίζονται σε δικά τους συμπεράσματα και χωρίς να το αποφεύγουν. Αυτό συμφωνεί με έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο της Φλόριντα από φοιτητές το 2005 (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), όπου διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι γονείς όχι μόνο γνώριζαν τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και πώς να το χειριστούν γιατί η ενημέρωση γινόταν με όλα τα μέσα.

Επίσης, σχετικά με τα συναισθήματα, ένιωσαν αρνητικά στο άκουσμα της μαθησιακής δυσκολίας, όπως απογοήτευση, άγχος. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του πανεπιστήμιο στη Φλόριντα για τις αντιδράσεις των γονέων, όπου οι πρώτες αντιδράσεις ήταν άγχος και απογοήτευση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Συνήθως στο άκουσμα της διάγνωσης για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι γονείς κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα: φόβο, αγωνία, ανασφάλεια, πολλές φορές και ενοχή ότι

δεν έκαναν κάτι σωστά (Θεοδωροπούλου & Αποστολόπουλος, 2003). Τα έντονα αρνητικά συναισθήματα φάνηκαν και σε μια άλλη έρευνα η οποία διεξήχθη στον Βόλο τον 2007 από τη Σουζάνα Παντελιάδου και τον Γιώργο Μπότσα.. Από την άλλη όμως, στην παρούσα έρευνα οι περισσότερες απαντήσεις που λήφθηκαν είχαν αρκετά αισιόδοξα στοιχεία ως προς την αποδοχή των δυσκολιών και αρκετές αντιδράσεις ήταν φυσιολογικές, λογικές, αποδοχή, στήριξη και βοήθεια με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Στην ίδια έρευνα στο Βόλο, οι γονείς δυσανασχετούν με την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απουσία επιμόρφωσης των καθηγητών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κάτι που φαίνεται έντονα και στη δική μας έρευνα. Το πρόβλημα που αναδείχτηκε ήταν η περιορισμένη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, όπως ανέφεραν πολλοί γονείς με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις μετά από επιμονή των γονέων.

Όσον αφορά στην οικογένεια, πέρα από ελάχιστες περιπτώσεις, δέχθηκε τη μαθησιακή δυσκολία με κατανόηση και προέβη στην ψυχολογική στήριξη του παιδιού και τη βοήθεια με κάθε τρόπο. Δηλαδή, τα πήγαιναν σε κάποιες δραστηριότητες, κάτι το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Για τον έπαινο και την τιμωρία, οι γονείς προτιμούν κυρίως τον έπαινο για να τα ενθαρρύνουν, ενώ η τιμωρία θεωρείται ότι είναι λογική συνέπεια. Το συμπέρασμα είναι πως γίνεται προσέγγιση μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο. Τα παιδιά χρειάζονται επιπλέον βοήθεια στο σπίτι με τα μαθήματά τους και συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς έχουν μεριμνήσει για αυτό.

Για τις δυσκολίες που τυχόν θα προέκυπταν στο μαθησιακό περιβάλλον, επισημάνθηκε κυρίως η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, κατά τους γονείς, δεν έχουν κάποια επαρκή επιμόρφωση πάνω στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Εν αντιθέσει με αυτό, οι Αμερικάνοι παιδοψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει έγκαιρη πληροφόρηση στα σχολεία για τις μαθησιακές δυσκολίες από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και έτσι οι γονείς έχουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για τη σημασία τους προς γνώση. Επίσης, στην Αμερική και ιδιαίτερα στον Καναδά, γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια μέσα στα σχολεία για μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες παιδιών εν γένει (Τσιμπιδάκη, 2011). Σε μια άλλη έρευνα, γονείς υποστήριζαν ότι εντόπισαν όχι μόνο έλλειψη γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μπομπάι, 2012).

Ένα θετικό αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι στους περισσότερους γονείς, ο σύζυγος ή η σύζυγος είχαν υποστηρικτικό ρόλο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού τους και μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντήσαμε απάθεια και μόνο από τη μεριά του πατέρα. Οι περισσότεροι γονείς της έρευνας προσεγγίζουν με διάλογο και συζήτηση το παιδί τους όταν κάτι τα απασχολεί και επιχειρούν να τα ηρεμήσουν και να μάθουν τι συμβαίνει και φαίνεται να δείχνουν αγάπη στα παιδιά τους και να είναι δίπλα τους με κάθε τρόπο και κάθε στιγμή, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται. Πράγματι, οι γονείς μπορούν να έχουν μια «ιδιαιτέρη δύναμη» στην ειδική αγωγή, εφόσον «οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα» (Τσιμπιδάκη, 2011) και είναι

αυτοί που περνούν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Συγχρόνως, μπορούν να λειτουργήσουν με ευελιξία και να υιοθετήσουν ένα διεπιστημονικό ρόλο.

Συμπεραίνεται επίσης, πως τα αποτελέσματα από την επιπρόσθετη βοήθεια κάποιου ειδικού παιδαγωγού κρίνονται ως αρκούντως ικανοποιητικά και το παιδί σημειώνει βελτίωση, είτε αργή είτε σταθερή. Οι περισσότεροι γονείς καταφεύγουν στο διαδίκτυο για να ενημερωθούν περαιτέρω για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και στα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που συμμετέχουν σε σχολές γονέων. Οπότε συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι γονείς δε στηρίζονται μόνο στους ειδικούς αλλά προσπαθούν να βοηθήσουν με τον δικό τους τρόπο. Η μεγαλύτερη απογοήτευση από τους γονείς με βάση την έρευνα έρχεται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, Το πρόβλημα επικεντρώνεται στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και επιπροσθέτως, στην μη επαρκή κάλυψη των μαθητών με παράλληλη στήριξη, τον ελλιπή αριθμό τμημάτων ένταξης, όπως και την έλλειψη ειδικών παιδαγωγών, εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών. Κατά τους γονείς, ιδανικό θα ήταν να εισαχθούν κάποιες ειδικότητες στα σχολεία, ώστε να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη στο παιδί. Επίσης, προτείνουν τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών και φυσικά να δίδεται ο απαιτούμενος χρόνος. Στις προτάσεις τους συγκαταλέγεται και η μείωση του χρόνου αναμονής για ραντεβού σε φορείς που καθυστερούν κλείσουν ραντεβού για τη διάγνωση του παιδιού με αποτέλεσμα η παρέμβαση να γίνεται καθυστερημένα και να μην υπάρχει η προσήκουσα μέριμνα μετά.

Έρευνες από παλιά έχουν επισημάνει ότι οι γονείς όταν καταλάβουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, θα πρέπει να ζητήσουν τη γνώμη ειδικών. Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα της αγωγής των παιδιών με Ε.Μ.Δ., αλλά και για να ξέρουν οι γονείς τι να πράξουν όταν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα, χρήσιμο είναι να διατηρούν συνεχή επαφή με ειδικούς ψυχολόγους και τον συγκεκριμένο γιατρό, που έχει αναλάβει την φροντίδα του παιδιού. Επίσης, πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια για τα προβλήματα της αγωγής των παιδιών αυτών και να διαβάζουν επιστημονικά βιβλία ως μια επιπλέον βοήθειά τους, κάτι που διαπιστώθηκε και στην δική μας έρευνα, καθώς οι γονείς ζήτησαν από την πρώτη στιγμή την βοήθεια των ειδικών (Παρούτσας, 1998). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να αναφέρονται σε σχολεία, τα οποία να επιχειρούν αξιολογήσεις των παραμέτρων εμπλοκής των γονέων μέσα από διαδικασίες έρευνας πεδίου και στα οποία να αναδεικνύεται ο μεταξύ τους συστηματικός διάλογος. Η διασύνδεση κοινωνίας –οικογένειας – σχολικής κοινότητας-μαθητή απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, επαρκή χρόνο για την υλοποίηση των σχεδίων και διάθεση διαπραγματεύσεως. Ο έλεγχος της υλοποίησης της προτεινόμενης καινοτομίας θα μπορούσε να γίνει με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2013).

Ως προς τη συνεργασία, είναι περισσότερες οι περιπτώσεις εκείνες των γονέων που ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού τους, παρά το αντίθετο και επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ

σχολείου και οικογένειας. Η σχέση μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι ο θεμέλιος λίθος πάνω στον οποίο οικοδομείται η πρόοδος και η ψυχοκοινωνική εξέλιξη του. Για τη βοήθεια και συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, οι γονείς θεωρούν ότι συνεργάζονται, αλλά όχι αρκετά, γιατί δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να ασχοληθούν περαιτέρω με τους γονείς και τους μαθητές τους που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι των γνώσεων και των πληροφοριών για το παιδί, με μόνη διαφορά τον τομέα της εξειδίκευσής τους μπορεί να αποτελέσει αναγκαίο όρο για τη γόνιμη συνεργασία τους (Cline & Greene, 2007, Beveridge, 2004). Η σχέση που δημιουργείται μέσα από τους δύο παράγοντες γονείς- εκπαιδευτικούς, έχουν ως κοινό στόχο τη βελτίωση και πρόοδο του παιδιού. Το παιδί χρειάζεται αυτή τη «συμμαχία» δίπλα του, καθώς θα αποτελούν τους αρωγούς στην προσπάθειά του για σχολική πρόοδο και βελτίωση (Δαμιανίδου, 2015). Το σίγουρο είναι ότι με βάση τις απαντήσεις, κρίνεται αναγκαία η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση για όλους, αποτελεί η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας με κοινό στόχο πάντα την ανάπτυξη δεξιοτήτων του παιδιού και κατά επέκταση την πρόοδο και την βέλτιστη εξέλιξη του στη ζωή και την κοινωνία.

### Βιβλιογραφία

- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home- school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 3-16.
- Bonifacci, P. Storti, M., Tobia, V., Suardi, A. (2015). *Specific learnity disorder*, Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Cline, F. & Greene L. (2007) *Parenting children with health issues and special needs*. Free press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* [Research Methods in Education, 5thed.] (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμιανίδου, Ε. (2015). *Απόψεις, Πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου*, Τμήμα Επιστημών και αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Διδακτορική διατριβή.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής, προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Foss, B. (2013). *The dyslexia empowerment plan. A blueprint for renewing your child's confidence and love of learning*. Ballantine books.

- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2013), *Ο ρόλος των γονέων σε μια σταθερή πορεία απομάκρυνσης από τον αυταρχισμό και σταδιακής συγκρότησης πλαισίου λειτουργικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2017: <http://blogs.sch.gr/symnip54/files/2013/10/o-rolos-tvn-gonevn.pdf>
- Θεοδωρόπουλου, Ε., & Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Κοινωνιολογία της οικογένειας*. Αθήνα : εκδόσεις συγγραφέων.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 14-22.
- Μπομπάι, Α. (2012). *Διερεύνηση των ψυχολογικών δυσκολιών μητέρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Διπλωματική Εργασία). Σπουδές κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά Παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στο: Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (επιμ.) *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (στο πλαίσιο του προγράμματος Ε-ΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Σελ.21-41.
- National Research Center on Learning Disabilities (2007). *Who is the student with a specific learning disability?* [Brochure]. Lawrence, KS: Author.
- Παρούτσας, Δ., Κ., (1998), *Ο ρόλος της Οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2016: <http://paroutsas.jmc.gr/family/special.htm>
- Σιδηροπούλου, Χ.(2012). *Γενικές και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*, Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2017
- <http://rethemnosnews.gr/2012/03/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF/>
- Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε., Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2011). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning disability quarterly* 27 (1), 21-30.
- Wilkinson, L.A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioral disorders. Examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *The International Journal of Special Education*, 20 (2), 73-84.
- Χατζηγεωργιάδου, Μ. (2009). *Διερεύνηση των αναγκών των γονέων με παιδιά με αναπηρίες – μια πιλοτική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

## Η συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Αναγκαιότητα αλλά και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

*Μπιλάλη Άννα, bilaliann@gmail.com*

*Παλαιοθοδώρα Αργυρώ, argpalaioth@gmail.com*

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994), το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ: «Εκπαίδευση για όλους» (2000) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ (2006) προωθείται η ιδέα ενός «Σχολείου για όλους» όπου επιδιώκεται η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) γνωστή και ως συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion education). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και στην ισότιμη μεταχείρισή τους χωρίς διακρίσεις ή περιορισμούς. Διεθνώς, γίνεται λόγος και αρθρώνονται επιστημονικά επιχειρήματα μετά από έρευνες για το πόσο εύκολα μπορεί να γίνει η μετάβαση αυτή από ένα μοντέλο που μέχρι τώρα ξεχώριζε την Ειδική Αγωγή από τη Γενική. Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο μάτι του κυκλώνα με πλήθος κοινωνικο – πολιτικών και οικονομικών ανακατατάξεων να συμπαρασύρουν την κοινωνία και την εκπαίδευση. Κάτω από αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τη μεγέθυνση της οικονομικής ανισότητας μεταξύ των πολιτών, την έλευση πλήθους οικονομικών μεταναστών, την περιθωριοποίηση διαφόρων κοινωνικών ομάδων, αλλά και τη γενικότερη αμφισβήτηση παραδοσιακών αξιών. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε μια τυπική τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τυπικό σχολείο παρακολουθώντας κάποια μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης και σε Ειδικά Σχολεία - Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Αν και η σχολική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών υποστηρίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις χαρακτηρίζονται ελλειμματικές και με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικό έρεισμα. Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2014) επισημαίνει ότι υπάρχει διαχωρισμός που επιβεβαιώνεται με την ξεχωριστή νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και αυτό μπορεί να αναπαράγει την πρακτική του αποκλεισμού ακόμα μέσα στο χώρο του Γενικού σχολείου (UNESCO, 2008). Γι' αυτό το λόγο σήμερα η συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και το «Σχολείο για όλους» είναι φλέγον ζήτημα για την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να παρουσιαστούν τα επιχειρήματα υπέρ της και τα οφέλη που μπορεί να υπάρχουν για όλους, αλλά και τα εμπόδια που παρουσιάζονται και τείνουν να αποτελέσουν τροχοπέδη για την πρόοδο όλων των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αν δεν γίνουν απαραίτητες, αλλά και ρεαλιστικές αλλαγές.

**Λέξεις-Κλειδιά:** συμπερίληψη, Σχολείο για όλους, συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion education).



## Συμπεριληπτική Εκπαίδευση – Ανάλυση εννοιών

Η «**συμπερίληψη**» (inclusion) σύμφωνα με τους Smith, Polloway, Patton & Dowdy, (1998) είναι η προσπάθεια για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, σε γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Μουρατίδου, 2017). Η συμπερίληψη αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία, παρά ένα στόχο, όπου το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2011). Αποτελεί δε το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Είναι μια μετεξέλιξη της ιδέας της «**ένταξης**» (*intergration*) και της «**ενσωμάτωσης**» (*mainstreaming*) και στην ουσία αποτελεί μια νέα θεωρητική προσέγγιση με πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα άτομα μιας κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η ιδέα της ένταξης επικρίθηκε από ερευνητές, γιατί υπάρχει ο υπαινιγμός ότι στόχος είναι η ένταξη κάποιου αποκλεισμένου σε μια ομάδα και γιατί δεν κατάφερε να εξασφαλίσει την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Επιπλέον, σύμφωνα με το Σούλη (2002), έρευνες σε ευρωπαϊκές χώρες, σε Αμερική και Αυστραλία έδειξαν ότι οι ενταγμένοι μαθητές παρέμεναν στιγματισμένοι μέσα στο γενικό σχολείο και προσπαθούσαν να παρακολουθήσουν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που δεν ήταν κατάλληλο για αυτούς. Έτσι, αρχές της δεκαετίας του 1990 αλλάζει η φιλοσοφία, μαζί με τους αγώνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις διεκδικήσεις του Κινήματος των Αναπήρων να γίνει αποδεκτό το δικαίωμά τους στη Διαφορετικότητα. Εμφανίζεται ο όρος «**συμπερίληψη**», όπου στην ελληνική βιβλιογραφία έχει αποδοθεί ως «**συνεκπαίδευση**», «**εκπαίδευση για όλους**», «**σύγκλιση**» ή «**συμπεριληπτική εκπαίδευση**» (Δόικου - Αυλίδου, 2006).

Επίσης, ένας άλλος όρος που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην επίσημη ορολογία της Ειδικής Αγωγής είναι ο όρος «**inclusive education**» που αποδίδεται σημασιολογικά ως «**συμπεριληπτική εκπαίδευση**» ή «**εκπαίδευση του μη αποκλεισμού**» και αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Υφαντή & Ξενογιάννη, 2004). Η «**συμπεριληπτική εκπαίδευση**» καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων, και θεμελιώνεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου η συμμετοχή και η επιτυχία δεν είναι αντίστοιχη κανενός κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού ή άλλου είδους κριτηρίου. Οι αγώνες για την αποδοχή της διαφορετικότητας περιλαμβάνουν την αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των ατόμων (π.χ. γένος, ηλικία, εθνικότητα, φυλή, σεξουαλικότητα, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο κ.ά.). Σύμφωνα με την άποψη του Ainscow (1999), η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στο να αντιμετωπιστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο, να αξιοποιηθούν και να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα ως μία δημιουργική δυνατότητα και όχι ως πρόβλημα που αναζητά λύση (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Η UNESCO ορίζει: «ότι η συνεκπαίδευση, προωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εγγράφονται σε κανονικές τάξεις στα σχολεία της περιοχής τους. Συγκεκριμένα, παρέχονται υπηρεσίες υποστήριξης και εκπαίδευση βασισμένες στις δυνάμεις και τις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα σχολεία που εφαρμόζουν πρακτικές συνεκπαίδευσης υιοθετούν την αρχή ότι όλα τα παιδιά μιας κοινότητας πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους. Επιπλέον, τα σχολεία πρέπει να λαβαίνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών, να υιοθετούν διαφορετικά στιλ και ρυθμό διδασκαλίας και να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση με την κατάλληλη χρήση πόρων, τον κατάλληλο σχολικό προγραμματισμό και την εκπόνηση σχεδίων συνεργασίας με τους φορείς της κοινότητας». (<http://portal.unesco.org/education>) (Χριστοδουλοπούλου, 2007:17).

Σημαντική ώθηση στην εφαρμογή της συμπερίληψης έδωσε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement) (1994). Σε αυτή επισημαίνεται η μοναδικότητα των χαρακτηριστικών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών αναγκών όλων των παιδιών. Αναφέρεται επίσης, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα βασισμένα στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και τα σχολεία να υιοθετούν μια παιδοκεντρική παιδαγωγική προσαρμοσμένη στις ανάγκες όλων. Έτσι, οι πρακτικές συμπερίληψης θα βοηθήσουν στην καταπολέμηση του διαχωρισμού και θα συμβάλλουν στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους. (Χριστοδουλοπούλου, 2007:26).

Γενικά, φαίνεται ότι υπάρχει ασάφεια και σύγχυση σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και πώς αυτή εφαρμόζεται στην πράξη. Οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα δείχνουν να είναι ένας συγκερασμός στοιχείων συμπερίληψης και ένταξης.

Τέλος, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατίθενται πολλοί ορισμοί για την συμπερίληψη, οι οποίοι συγκλίνουν στα εξής σημεία:

Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα:

- σε πλήρη συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση,
- στη διαφορετικότητα και το σεβασμό της προσωπικότητάς του και
- σε εξατομικευμένη διδασκαλία.

Επιπλέον, πιο πρόσφατα απαντάται και ο όρος «**συμπεριληπτική ειδική εκπαίδευση**» (inclusive special education), που είναι ένας συγκερασμός της Ειδικής Αγωγής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Είναι σύμφωνα με τον Hornby (2015) ένα μοντέλο που προσπαθεί να συνδυάσει τις δύο προσεγγίσεις, με σκοπό την παροχή αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης όλων των μαθητών με ε.ε.α., όπου κι αν εκπαιδεύονται. Αποτελεί μια σύνθεση της φιλοσοφίας και των αξιών της Συμπερίληψης σε συνδυασμό με τις πρακτικές και τις διαδικασίες της Ειδικής Αγωγής και προέρχεται από το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Επιχειρήματα υπέρ της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: α) εκπαιδευτικά, β) κοινωνικά και γ) οικονομικά (UNESCO, 2009:9).

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται ότι προσφέρει πολλές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν ακαδημαϊκές, κοινωνικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες. Είναι το έναυσμα για την παροχή μιας πιο ποιοτικής εκπαίδευσης (Florian, 2015). Μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές οργάνωσης του σχολείου, σε πρόσβαση σε καλύτερο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και τελικά ο ιδιαίτερος τρόπος που μαθαίνει κάθε μαθητής να αποτελέσει κίνητρο για νέα σκέψη και πειραματισμό από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Εάν παρέχονται σε όλους τους μαθητές πιο πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα και ευκαιρίες για εμπλουτισμό των κοινωνικών εμπειριών, όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στην κοινή σχολική ζωή και όλοι ωφελούνται πολλαπλά. Μελετητές μιλούν για συγκεκριμένες διδακτικές προσαρμογές και υποστηρικτικές πρακτικές που μπορεί να εφαρμοστούν, όπως πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και πολυπαραγοντικές παρεμβάσεις (δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως π.χ. δραματοποίηση και ιδιαίτερη δόμηση του περιβάλλοντος) που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των συμμαθητών. Έτσι αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων και δεν στιγματίζεται κάποιος ως διαφορετικός, αφού έχει κίνητρα και μπορεί να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες. Μπορούν όλοι να αντιληφθούν, ότι όλοι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν με το δικό τους προσωπικό τρόπο και μπορούν να εντοπίζουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και να τα εξελίσσουν. Επίσης, κατανοούν ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να συνεργαστούν μαζί για να επιβιώσουν και να είναι ευτυχισμένοι. Σε επίπεδο σχολείου αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, να αλληλεπιδράσουν και η συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού να έχει θετικά αποτελέσματα στην παρεχόμενη εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την καλή συνεργασία με τους γονείς.

Σε κοινωνικό επίπεδο η Συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τις στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και να θέσει τις βάσεις για μια δίκαιη, χωρίς διακρίσεις κοινωνία. Μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση καλλιεργείται η ανεκτικότητα, ο σεβασμός στο διαφορετικό και προωθούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα στην πράξη. Η ισότητα προβάλλεται και προωθείται ως κοινωνική αξία.

Μελετητές επίσης, που ασχολούνται με την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι κοστίζει λιγότερο να διατηρηθούν και να ιδρυθούν νέα σχολεία που εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές μαζί, παρά να υπάρχει ένα πολύπλοκο σύστημα με διάφορους τύπους ειδικών σχολείων που να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών (UNESCO, 2009:9).

## Βασικές προϋποθέσεις – κλειδιά για αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση

Για να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη πρέπει να εξετάσουμε τις πολιτικές και πρακτικές στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και την εκπαίδευση σε συνεργασία με τους γονείς και με άλλες υπηρεσίες και με όσους γενικά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές. Είναι ξεκάθαρο ότι η ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επιδίωξη της ισότητας δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή σαν απλή παροχή πρόσβασης στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι εξετάζουμε τις παρακάτω βασικές προϋποθέσεις:

- Ο ρόλος του Διευθυντή και το όραμά του για μια ποιοτική εκπαίδευση που σέβεται τα δικαιώματα όλων των μαθητών του σχολείου του κρίνεται πολύ σημαντικός. Αυτός θα διευθύνει και θα συντονίζει προς όφελος όλων, το εκπαιδευτικό – υποστηρικτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία.
- Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και όλων των άλλων ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο επιτακτική από ποτέ για την αντιμετώπιση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού.
- Η επιστημονική κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το Κράτος μπορεί να δώσει εργαλεία στους εκπαιδευτικούς για να ανταπεξέλθουν σε κάθε είδους «διαφορετικότητα».
- Η εμπλοκή των γονέων, στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη συνεργασία με το σχολείο για την πρόοδο των παιδιών τους, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017).
- Απαραίτητη κρίνεται η στήριξη με επαρκείς οικονομικούς πόρους για κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για εκπαιδευτικούς και μαθητές, για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου (Στασινός, 2013).

Όλα τα παραπάνω θεωρούνται σημαντικές προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική συμπερίληψη, σύμφωνα με έρευνα των Lipsky & Gartner ήδη από το 1996 στην Αμερική (Χριστοδουλοπούλου, 2007).

Επιπλέον, άλλοι μελετητές τονίζουν τις παρακάτω βασικές προϋποθέσεις:

- Σωστή διάγνωση κάθε περίπτωσης μαθητή από τους αρμόδιους φορείς και από διεπιστημονικές ομάδες.
- Ύπαρξη ομάδας ειδικών (Ψυχολόγων, Κοινωνικών Λειτουργών, Συμβούλων, σχολικών Νοσηλευτών, Λογοθεραπευτών και Εργοθεραπευτών) για ενίσχυση και υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών.
- Παροχή υποστηρικτικής βοήθειας παντός είδους σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της γενικής τάξης.
- Αναδιαμόρφωση πρακτικών και πολιτικής Σχολείων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών σε τοπικό επίπεδο.

- Υιοθέτηση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες όλων (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).
- Χρήση τεχνικών αναπροσαρμογής – διασκευής του Α.Π.Σ.
- Υιοθέτηση τεχνικών αποτελεσματικής διδασκαλίας και ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας.
- Χρήση από εκπαιδευτικούς στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.
- Υιοθέτηση συνεργατικής μάθησης.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας.
- Τήρηση φυσικής αναλογίας μαθητών με και χωρίς ε.ε.α.
- Αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας για αλλαγή στόχων και μεθόδων, εφόσον κρίνεται απαραίτητο.
- Έλεγχος και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και των υπηρεσιών υποστήριξης. Δυνατότητα παρέμβασης για αλλαγή σχολικής μονάδας.
- Ύπαρξη βοηθητικών αιθουσών διδασκαλίας.
- Διασφάλιση του δικαιώματος των εκπαιδευτικών γενικής τάξης να επιλέγουν αν θα διδάσκουν ή όχι σε τάξης συμπερίληψης.
- Η φιλοσοφία και η λογική της συμπεριληπτικής πολιτικής να διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης.

### **Διαπιστώσεις και προβληματισμοί κατά της εφαρμογής της συμπερίληψης**

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν και μελετητές που εκφράζουν τις αμφιβολίες τους ή τις αρνητικές τους θέσεις κατά πόσο μπορεί η «συμπερίληψη» να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Καταγράφονται λοιπόν αντεπιχειρήματα που θεωρούν ότι αυτή η ιδέα είναι ρομαντική και απέχει πολύ από τη σκληρή πραγματικότητα της ανταγωνιστικής μετα-νεωτερικής κοινωνίας που λειτουργεί με οικονομικούς όρους και μετριέται η αποδοτικότητα όλων. Όταν η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με την Αγορά Εργασίας είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει εκ βάθρων ιδεολογικό προσανατολισμό και να προωθήσει άλλα πανανθρώπινα ιδεώδη, αντίθετα με τους οικονομικούς όρους της απόδοσης, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα λοιπόν με τους Kauffman & Hallahan (2005) η «*Συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στη θυσία των μαθητών για χάρη μιας άστοχης, λανθασμένης ιδεολογίας*». Εκτός από την παραπάνω άποψη, ο Hornby (2015) αναφέρει και την άποψη των Cooper & Jacobs, (2011:p.6): «*ειρωνικά, το να προωθείς την ψευδαίσθηση ότι το να βρίσκεσαι σε ένα γενικό σχολείο ισοδυναμεί με το να είσαι κοινωνικά και εκπαιδευτικά ενσωματωμένος, είναι μια από τις πιο ανέντιμες και ύπουλες μορφές αποκλεισμού*».

Ο Hornby συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η πλήρης ενσωμάτωση δε μπορεί να υπάρξει στην πραγματική ζωή, γιατί πάντα θα υπάρχουν κάποιοι μαθητές που δεν θα μπορούν να συμπεριληφθούν στη γενική τάξη, στο γενικό σχολείο, λόγω της κλινικής τους εικόνας και των ιατρικών τους προβλημάτων. Άρα, μιλάμε για διάφορους τύπους και

μορφές συμπερίληψης που σημαίνουν πολύ διαφορετικά πράγματα για όλο τον κόσμο και τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Άλλοι μελετητές τονίζουν τη διαφορά μεταξύ ανθρώπινων και ηθικών δικαιωμάτων. Μπορεί ένας μαθητής με ε.ε.α. να έχει το δικαίωμα να εκπαιδευτεί στο γενικό σχολείο με τους συνομηλίκους της περιοχής του, αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητα (ηθικά) ότι είναι το καλύτερο για αυτόν και την ατομική του ανάπτυξη.

Ο Norwich (2013) το αναφέρει ως το «*δίλημμα της διαφορετικότητας*». Δηλαδή αν κάποιος μαθητής διαγνωστούν με ε.ε.α. μπορεί να στιγματιστούν στο γενικό σχολείο με όλα τα αρνητικά επακόλουθα, ενώ από την άλλη αν δε διαγνωστούν δε θα μπορέσουν να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση με εξατομίκευση, ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Hornby, 2015).

Τέλος, οι μετριοπαθείς μελετητές τονίζουν την έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων που να θεμελιώνουν τα οφέλη της «*Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*» (Kauffman et al., 2011). Άλλοι, όπως ο Farell (2010), επισημαίνουν μελέτες σχετικές που έχουν καταδείξει αρνητικά αποτελέσματα που έχει ο αντίκτυπος της «*Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*» (στο Hornby, 2015).

### **Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Τα τελευταία χρόνια και υπό την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίδονται νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης χαράσσονται νέες εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την κοινή αγωγή όλων των ατόμων ειδικών και μη ειδικών (Τάφα, 1998). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής γίνονται και στην Ελλάδα οι πρώτες επίσημες προσπάθειες ένταξης ατόμων με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο. Η πρόθεση του Υπουργείου είναι να καταστήσει το γενικό σχολείο έναν χώρο εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του σχολείου συνεπώς επαναπροσδιορίζεται και η δομή του επανεξετάζεται.

Μέχρι τώρα και ο τομέας της Ειδικής Αγωγής λειτουργεί στο πλαίσιο του συγκεντρωτισμού που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δύο Νόμοι-σταθμοί άνοιξαν το δρόμο στη θεσμοποίηση της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ο Ν.1143/1981 και ο Ν. 1566/1985. Οι εκάστοτε κυβερνητικές πολιτικές συνέχισαν με ένα πλήθος άλλων νομοθετικών ρυθμίσεων και διατάξεων ακολουθώντας τη γραμμή των διεθνών πολιτικών και των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας αλλά και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η χώρα μας υιοθετώντας τις αρχές της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα ψήφισε το 2000 το Νόμο 2817 για την «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες...*» και το 2008 το Νόμο 3699 «*Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Σύμφωνα με το Στασινό (2013), ο Νόμος του 2008 δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Όλα σχεδόν τα παιδιά μπορούν να φοιτούν ανάλογα με το κλινικό τους

προφίλ: σε γενική τάξη, σε γενική τάξη υποστηριζόμενα από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, σε Τμήμα Ένταξης στο γενικό σχολείο, σε Ειδικό νηπιαγωγείο ή δημοτικό, σε παραρτήματα σχολείων που βρίσκονται σε Νοσοκομεία, Κέντρα Αποκατάστασης κλπ. ή με κατ' οίκον διδασκαλία. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) ήταν υπεύθυνα για την αξιολόγηση και την κατάταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες στην κατάλληλη σχολική δομή. Συνέτασσαν διεπιστημονικά μια έκθεση για κάθε μαθητή και έδιναν οδηγίες πάνω στις οποίες θα βασιζόταν το εξατομικευμένο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού για το μαθητή.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (Χρηστάκης, 2014), ο θεσμός της τάξης ένταξης και της παράλληλης στήριξης θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της Συμπερίληψης. Όμως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης έχει επικριθεί, κυρίως για την περίπτωση που ο προσλαμβανόμενος εκπαιδευτικός δεν είναι της ειδικής αγωγής, αλλά της γενικής. Επίσης, δεν έχει ακόμα αξιολογηθεί επίσημα η αποτελεσματικότητά του (Ατταλιώτου, 2014).

Τέλος, φθάνουμε στις πρόσφατες αλλαγές με το Νόμο 4547/2018. Με το νέο Νόμο καταργούνται τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και δημιουργούνται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Παράλληλα δημιουργούνται Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) αποτελούμενα από σχολικές μονάδες της ίδιας περιοχής και οι (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Σύμφωνα με το Νόμο έχουν σκοπό την προώθηση της συνεργασίας και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων με στόχο την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκ πρώτης όψεως προωθείται πιο ενεργά η ιδέα της Συμπερίληψης με την προσπάθεια να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στη διαφορετικότητα των μαθητών. Προωθείται επίσης, η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών που αποτελεί προϋπόθεση της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν και να διαμοιράζουν τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από τις ιδέες και τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους ίδιους. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη, (2011) τα δίκτυα σχολείων είναι κοινότητες πρακτικής, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν, αναστοχάζονται και πειραματίζονται για έναν κοινό σκοπό, την πρόοδο των μαθητών και την ποιοτική διδασκαλία και αποτελεσματικότερη μάθηση. Όμως, αυτή η συνεργασία για να είναι αποδοτική πρέπει να οριστούν τα πλαίσια και να στηριχθεί σε προϋποθέσεις οι οποίες δεν υπάρχουν ακόμα, όπως υποστηρικτικό πλαίσιο από Διευθυντές, χρόνος εργασίας, επιμόρφωση κ.α.

Πολύ πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας έστειλε εγκύκλιο σε όλες τις διευθύνσεις με θέμα «Προσδιορισμός κενών οργανικών θέσεων σε Τμήμα Ένταξης σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Η εγκύκλιος του Υπουργείου, με βάση τη νομοθετική ρύθμιση που ψηφίστηκε, ορίζει ότι στα Τ.Ε. των σχολικών μονάδων της Α/θμιας εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν έως 250 μαθητές, τοποθετείται ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ενώ στα Τ.Ε των σχολικών μονάδων, στις οποίες φοιτούν περισσότεροι

από 250 μαθητές, εκ των οποίων τουλάχιστον 15 με διαγνωσμένη, από αρμόδιο δημόσιο φορέα, αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τοποθετούνται 2 εκπαιδευτικοί.

Η συγκεκριμένη εγκύκλιος δημιουργεί προβλήματα και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής μας στα πλαίσια της φιλοσοφίας «Ένα σχολείο για Όλους». Οι σχολικές μονάδες που πληρούν συνδυαστικά και τα δύο κριτήρια, ώστε να τοποθετηθεί ο πολύ αναγκαίος δεύτερος εκπαιδευτικός, είναι ελάχιστες. Οι οργανικές που δημιουργούνται είναι ελάχιστες σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες. Παραβλέπονται οι σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και εξισώνουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Είναι πιθανόν σε ένα σχολείο να υπάρχουν λιγότεροι από 250 μαθητές, αλλά περισσότεροι μαθητές με διάγνωση ή να υπάρχουν λιγότεροι από 15 μαθητές με διάγνωση, αλλά να υπάρχει ανάγκη να στηριχθούν για περισσότερες ώρες από τον ειδικό παιδαγωγό.

Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές που αναμένουν τη διάγνωση από το ΚΕΣΥ, αλλά αυτή καθυστερεί λόγω της υποστελέχωσης των δημόσιων δομών, αποκλείονται από τη φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης. Ένα επιπλέον πρόβλημα που δημιουργείται από τη συγκεκριμένη εγκύκλιο, είναι ότι θέτει ως προϋπόθεση την ύπαρξη χώρου στέγασης του Τ.Ε. στη σχολική μονάδα και απαιτεί την απαραίτητη οικονομική κάλυψη της δαπάνης από τους δήμους μέσω Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας.

Η στελέχωση των Τ.Ε. με το απαραίτητο προσωπικό κρίνεται αναγκαία, όχι με αριθμητικά κριτήρια, αλλά με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε σχολική μονάδα. Απαιτείται στελέχωση όλων των δομών της Ειδικής και Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με το απαραίτητο μόνιμο προσωπικό (ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.) με όλες τις ειδικότητες. Χρειάζεται να ιδρυθούν οργανικές θέσεις σε όλα τα Ειδικά σχολεία και στην Παράλληλη Στήριξη, για να μπορούμε να μιλάμε για σεβασμό στη διαφορετικότητα και για στοιχειώδεις προσπάθειες Συμπερίληψης.

### **Εμπόδια και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με τους Kochhar, West & Taymans, (2000) (στο Τσιγκάκου, 2017) τα εμπόδια στην υλοποίηση της συμπερίληψης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά:

Οργανωτικά εμπόδια: αφορούν το πώς υιοθετείται η Συμπερίληψη από την ελληνική πολιτική ηγεσία και κατά συνέπεια από τους Διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν τους νόμους που τους επιβάλλονται.

Σήμερα, παρόλες τις προσπάθειες της ελληνικής Πολιτείας, η εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης εμφανίζει πολλά προβλήματα, περιορισμούς και προσκρούει σε εμπόδια. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2007:5) «για πολλά χρόνια λαμβάνονται αποφάσεις πολιτικού, ηθικού και οργανωτικού χαρακτήρα, χωρίς την ανάλυση ενός επιστημονικού προβληματισμού, αλλά με βάση αυτονόητες παραδοχές και ορισμούς ή δανεικά



*εφαρμοσμένα μοντέλα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης*». Η εκπαιδευτική πολιτική δεν ακολουθείται από κάποια κοινωνική πολιτική για αλλαγή της γενικότερης κουλτούρας για αποδοχή της διαφορετικότητας. Άρα, δε μπορεί να προκύψουν θετικά σφαιρικά αποτελέσματα στην κοινωνία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εφαρμόσει διεθνείς πρακτικές χωρίς να δώσει έμφαση στα προαπαιτούμενα και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή τους. Εκδίδονται αντιφατικά νομοθετικά διατάγματα χωρίς να υπάρχει κοινωνική- εκπαιδευτική πολιτική.

Δε μπορούμε επομένως να μιλήσουμε για εφαρμογή της Συμπερίληψης στη γενικότερη έννοιά της που σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Στη χώρα μας σύμφωνα με μελετητές, δεν έχουν ωριμάσει οι κοινωνικές πολιτικές εκπαιδευτικές συνθήκες για την εφαρμογή κάποιας μορφής - μοντέλου Συμπερίληψης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000. Παντελιάδου, 2007). Απαιτείται μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά μια κοινωνία της αποδοχής και όχι του αποκλεισμού. Η αμερόληπτη πρόσβαση στο γενικό σχολείο, δεν εξασφαλίζει σε καμία περίπτωση και την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο της τάξης, όσο και συνολικά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η ισότιμη πρόσβαση να μην είναι μια απλή παραμονή στο συνηθισμένο σχολείο (Παντελιάδου, 2007). Ίσες ευκαιρίες σημαίνει όχι μόνο άρση των εμποδίων πρόσβασης, αλλά και ουσιαστική στήριξη για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Επιπλέον, για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης - συμμετοχής στην εκπαίδευση οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη τις βαθύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δεν αίρονται με την άρση των εμποδίων στην εκπαίδευση.

Από την άλλη, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το ρόλο των Διευθυντών των Σχολείων οι οποίοι αν δεν έχουν ενστερνιστεί τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δημιουργούν εμπόδια και περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να κάνουν αλλαγές και διαφοροποιήσεις για να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), σε έρευνες αναφέρονται περιπτώσεις εκπαιδευτικών, όπου όχι μόνο δεν έχουν υποστηριχθεί από τους Διευθυντές τους, αλλά έχουν κιάλας κατηγορηθεί για πλημμελή άσκηση των καθηκόντων τους και φυγογονία. Συχνό επίσης είναι το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να μη λαμβάνουν τη δυνατότητα από το Διευθυντή να αγοράσουν τα απαραίτητα υλικά για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Άλλες φορές στερούνται την αυτονομία να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους – τεχνικές – δραστηριότητες διδασκαλίας και δεν τους δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για κάτι διαφορετικό. Σε έρευνα της Κανουνί, (2016) αναφέρεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβοήθητοι από τις παροχές του Κράτους κι έτσι δε μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά γενικές τάξεις με μαθητές με ε.ε.α. (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou,, 2017).

Οργανωτικά είναι και τα εμπόδια, όταν θεσμοί όπως η παράλληλη στήριξη δεν εφαρμόζονται σωστά στην πράξη. Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού είναι σημαντικός ο αριθμός αναφορών από γονείς με θέμα είτε την απόρριψη από το Υπουργείο Παιδείας των αιτημάτων τους για παροχή παράλληλης

στήριξης (στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου), είτε την εφαρμογή του μέτρου κατά τρόπο ανεπαρκή. Ειδικότερα, ο Συνήγορος του Πολίτη (2009:2) έχει διαπιστώσει: «ότι τα αιτήματα παροχής παράλληλης στήριξης σε μεγάλο βαθμό απορρίπτονται από το Υπουργείο Παιδείας ή παραμένουν σε παρατεταμένη εκκρεμότητα ως προς την υλοποίησή τους, μολονότι πληρούνται οι νόμιμες προϋποθέσεις. Στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη εγκρίνεται, αλλά δεν υλοποιείται, η συνήθης αιτιολογία αφορά ανεπάρκεια είτε των πιστώσεων, είτε των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σε πολλές περιπτώσεις τα αιτήματα παροχής παράλληλης στήριξης παραμένουν σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρίες να στερούνται του δικαιώματος ουσιαστικής ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, δεν αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις, καθώς το αίτημα παροχής παράλληλης στήριξης θεωρείται ότι βρίσκεται «σε εκκρεμότητα» και «δεν έχει απορριφθεί επίσημα.»

Σύμφωνα με την « Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες» (2013:39) που χρησιμοποιεί στοιχεία από το Πόρισμα του Συνήγορου του Πολίτη (2009:2), ακόμα και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, υπάρχουν πολλά προβλήματα που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητά της.

*«Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη:*

- παρέχεται σε μερική βάση (ορισμένες αλλά όχι όλες τις ημέρες της εβδομάδας) σε αντίθεση με τις συστάσεις των ΚΕΔΔΥ·
- υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση, ορισμένες φορές μπορεί να καθυστερήσει έως και τα μέσα του σχολικού έτους·
- υποκαθίσταται από την τοποθέτηση μαθητών σε τμήματα ένταξης. Σε αυτό το πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας προτάσσει την αιτιολογία ότι το μέτρο της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο στις περιπτώσεις όπου δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο του μαθητή. Ωστόσο, κατά αυτόν τον τρόπο παραβλέπεται το γεγονός ότι τα δύο αυτά μέτρα είναι διαφορετικά και σχεδιασμένα να εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες·
- υλοποιείται από εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση ή έστω εξοικείωση με την τομέα της ειδικής εκπαίδευσης».

Άλλα οργανωτικά εμπόδια είναι ότι δεν υπάρχουν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κατηγορίες μαθητών και συγκεκριμένες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει σταθερό διδακτικό προσωπικό, ιδίως στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Πολλοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που πηγαίνουν σε άλλο σχολείο κάθε χρόνο αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας, συν το ότι βρίσκονται σε σχολεία κατά το Δεκέμβριο με Ιανουάριο, γεγονός που σημαίνει ότι έχει χαθεί σχεδόν η μισή χρονιά για πολλούς μαθητές. Στις παραπάνω δυσκολίες – εμπόδια να προσθέσουμε και αυτά που αναδεικνύει η έρευνα των Kourkoutas et. al. (2017) με τα πολύ μεγάλα τμήματα στην

Πρωτοβάθμια, με 23 παιδιά σε πολύ μικρές αίθουσες και προκάτ αίθουσες. Ο ένας εκπαιδευτικός με μεγάλη τάξη αντιμετωπίζει και πρόβλημα χρόνου για να εφαρμόσει πρακτικές Συμπερίληψης. Τα περιβαλλοντικά εμπόδια επίσης, που έχουν σχέση με την προσβασιμότητα σε όλους τους χώρους του σχολείου και τον τεχνολογικό εξοπλισμό, δεν είναι λίγα στα ελληνικά σχολεία. Μην ξεχνάμε και τις καθυστερημένες διαγνώσεις που έρχονται στο σχολείο, είτε γιατί οι γονείς αρνούνται να συνεργαστούν και να διαγνωστούν τα παιδιά τους από το Κ.Ε.Σ.Υ., είτε γιατί οι νέοι φορείς έχουν ελάχιστο προσωπικό σε σχέση με τις αρμοδιότητες και τις ανάγκες που πρέπει να καλύψουν. Επίσης, επισημαίνεται η έλλειψη αξιόπιστων εργαλείων για αξιολόγηση.

Γνωστικά εμπόδια: τα εμπόδια που σχετίζονται με την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων και την δια βίου εκπαίδευση τους.

Σε πρώτο επίπεδο χρειάζεται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής, σε Μαθησιακές Δυσκολίες, σε Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, σε Εξατομικευμένη μάθηση, σε θέματα Διαχείρισης Τάξης, σε Νέες Τεχνολογίες και λογισμικά για ειδική Αγωγή, σε Σχολική Συμβουλευτική, Ψυχολογία κ.α. Σε δεύτερο επίπεδο είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Δυστυχώς, με την κατάργηση των Διδασκαλείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με την υποστελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. και των άλλων δομών επιμόρφωσης δημιουργείται μια απογοητευτική κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς, πολλοί από τους οποίους βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση και έντονο άγχος. Οι ημερίδες των νέων Συντονιστών δεν αρκούν για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της καθημερινότητας στα σχολεία. Η επιμόρφωση απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να είναι δωρεάν, όχι πέραν του εργασιακού τους ωραρίου και να είναι μια συνεχής δια βίου επαγγελματική κατάρτιση.

Έρευνες έχουν τονίσει την ανασφάλεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μεικτές τάξεις, παρόλο που διάκεινται θετικά στην εφαρμογή της Συμπερίληψης (Kourkoutas et. al, 2017). Σε Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012) αναφέρεται ότι σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει σε Κύπρο και Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ της συμπερίληψης, «εφόσον έχουν πρόσβαση σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη» (Τσιγκάκου, 2017:37). Επίσης σύμφωνα με τους Kourkoutas et. al, (2017) είναι απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη και η ψυχοεκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πεδίο της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Διευθυντές από την άλλη πλευρά, δεν επιμορφώνονται σε σταθερή υπηρεσιακή βάση σε δημοκρατικές, συνεργατικές διαδικασίες, σε σύγχρονες μορφές ηγεσίας που θα έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη της Συμπερίληψης.

Συμπεριφορικά: είναι τα εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές όλων των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων στην εφαρμογή συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στο γενικό σχολείο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση που έχουν λάβει και την επιμόρφωση σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Πάντως είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο κάποιος να υιοθετήσει διαφορετικές πρακτικές σε ένα σχολείο ή μια δομή που χαρακτηρίζονται από στοιχεία ξένα και αντίθετα προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η έρευνα των Kourkoutas et. al, (2017) επισημαίνει ότι οι αρνητικές προσδοκίες και οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε συμπεριληπτικές πρακτικές λειτουργούν ως παρεμποδιστικοί παράγοντες για την εφαρμογή της Συμπερίληψης.

Επιπλέον εμπόδιο είναι η μη ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας σε κάποια σχολεία. Για να υπάρξει συνεργασία σε επίπεδο σχολικών δικτύων, όπως προβλέπεται από τον τελευταίο Νόμο, χρειάζεται να γίνουν πολλά βήματα προς την συνεργατική κουλτούρα και σε επίπεδο σχολείου. Όμως η επίτευξη συνεργασίας δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο συνεργασίας, από τους χώρους του σχολείου και τη δυνατότητα φυσικής επικοινωνίας που δίνεται στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτά πρέπει να προσθέσουμε και τη μορφή ηγεσίας και το βαθμό που ενισχύει αυτή την ανάπτυξη συνεργασιών. Αλλά και τη συγκεντρωτική, αυστηρά ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που θέλει ένα δάσκαλο εκτελεστικό όργανο των νόμων και των εγκυκλίων που θεσμοθετούνται εκ των άνω. Τέλος, εξαρτάται και από τον παράγοντα άνθρωπο, κατά πόσο δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός θέλει να συνεργαστεί και να λάβει ανατροφοδότηση για την δουλειά του με στόχο πάντα την βελτίωση. Στο ελληνικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται συστηματικά σε θέματα που αφορούν τη διδακτική πράξη, ούτε τη διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος. Αυτά είναι θέματα που επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω και το περιθώριο για αλλαγές είναι μικρό, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σοβαρή επιμόρφωση. Οι συνεργασίες αφορούν τεχνικά θέματα κυρίως, όπως διοργάνωση εορτών, εκδρομών, προγραμμάτων.

Ένα άλλο στοιχείο – εμπόδιο είναι η ανταγωνιστική κουλτούρα και η βαθμοθηρία στην οποία είναι προσανατολισμένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ως ένα υποσύστημα της διεθνούς μετανεωτερικής κοινωνίας. Στον αντίποδα λοιπόν της ρητορικής που προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, βρίσκονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αποβλέπουν στην αποδοτικότητα και στην άνοδο των «standards». Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση χαλαρώνει λίγο η ανάγκη για αριστεία, αλλά δεν παύει η κοινωνία να απαιτεί την κατάταξη των μαθητών σε καλούς, κακούς και άριστους για τη σημαία. Η αξιολόγηση θεμελιώνεται μέσα από συγκρίσεις και μετρήσεις άμεσα ή έμμεσα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί απλά να είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία με συγκεκριμένες πρακτικές θα οδηγήσει μαθητές στον κοινωνικό διαχωρισμό και τελικά στον αποκλεισμό.

Οι γονείς επίσης, είναι ένας άλλος παράγοντας που διαθέτει στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα. Οι προκαταλήψεις και η άγνοια είναι ακόμη και σήμερα ένα συχνό φαινόμενο (Στασινός, 2013). Πολλοί δεν είναι έτοιμοι να δεχθούν ότι τα παιδιά τους θα πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με παιδιά με ε.ε.α. και απαιτούν από τη σχολική κοινότητα να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να οδηγηθούν αυτά τα παιδιά σε

άλλη ειδική σχολική δομή με την αιτιολογία ότι οι άνθρωποι χωρίς αναπηρίες δεν θα πρέπει να παρεμποδίζονται στην εξέλιξή τους. Από την άλλη πλευρά γονείς με παιδιά με ε.ε.α. αρνούνται να δουν την πραγματικότητα ή δεν δέχονται ότι το παιδί τους χρειάζεται εξειδικευμένη υποστήριξη, γεγονός που έχει αρνητικές επιδράσεις για το ίδιο το παιδί τους, αλλά και για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες διατυπώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν να πείσουν τους γονείς για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, για εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης και για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Κάποιοι γονείς δημιουργούν προβλήματα σε εκπαιδευτικούς, γιατί δεν δέχονται το παιδί τους να κάνει κάτι άλλο διαφορετικό από το σύνολο της τάξης ή από διαφορετικές ομάδες της τάξης. Συνεπώς τονίζεται η ανάγκη για εκπαίδευση και καλλιέργεια της κουλτούρας της Συμπερίληψης σε γονείς και κατ' επέκταση σε όλη την κοινωνία.

### Επίλογος

Σε ένα σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο και αλληλεξαρτώμενο κόσμο η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί πλέον ένα ζητούμενο και πολλές χώρες τείνουν να εφαρμόζουν πρακτικές μερικής Συμπερίληψης, αφού πάντα θα υπάρχουν και μαθητές με πολύ σοβαρά ιατρικά θέματα που θα πρέπει να υποστηρίζονται από άλλες δομές. Η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για πολλές από τις δυτικές χώρες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας, χρηματοδότησης και πρακτικής εφαρμογής. Ως όραμα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση σύμφωνα με το Σούλη (2008), παρουσιάζεται ενδιαφέρον και μάλιστα, ιδιαίτερα ελκυστικό, η εφαρμογή του όμως ενέχει πολλές δυσκολίες.

Ειδικότερα για την Ελλάδα, προκύπτουν πολλά οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά εμπόδια και περιορισμοί. Συχνά οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και οι πολιτικές προθέσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού, ανακόπτονται από παγιωμένες και ισχυρές πρακτικές που εντοπίζονται στη λειτουργία των θεσμών. Η εκάστοτε κυβέρνηση νομοθετεί, όχι μόνο στη βάση απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, αλλά ικανοποιώντας και άλλες πολιτικές σκοπιμότητες και πρακτικές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι ανισότητες και κατ' επέκταση ο κοινωνικός αποκλεισμός διαιώνίζονται. Κατά συνέπεια, είναι πολύ δύσκολη η διαμόρφωση των συνθηκών για την συστηματική αντιμετώπισή τους.

Αν επιθυμούμε ο στόχος μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται μόνο στις καλές προθέσεις και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, αλλά και στην προσπάθεια μιας ουσιαστικότερης κατανόησης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι γενικές τάξεις με μαθητές με ε.ε.α.. Κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια να αντιμετωπίσουμε τουλάχιστον τους περισσότερους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την εφαρμογή της μερικής Συμπερίληψης με όποια μορφή και μοντέλο αποφασίσουμε ως εκπαιδευτικό σύστημα.

Το να προσπαθούμε όμως, να συνεκπαιδεύουμε όλα τα παιδιά, χωρίς να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και χωρίς να μπορούμε να υποστηρίξουμε με ποικίλους τρόπους όλα τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, είναι η μέγιστη αδικία για όλους που εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Κυρίως όμως για κάποια παιδιά, αυτή η πολιτική μπορεί να αποβεί ολέθρια.

### Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ατταλιώτου, Κ. (2014). Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση: Ένας Θεσμός που Χρειάζεται ο ίδιος Στήριξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63(1), 100-109.
- Δόικου – Αυλίδου Μ., (2006). Ψυχοκινητική στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες: αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 4, 89 – 118.
- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2014). Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ανάκτηση στις 12/11/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea/SxN%20Eidiki%20ekpaideysi%202014.pdf>
- Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη, (2009). Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στα ελληνικά). Ανάκτηση στις 20/11/2019 από το δικτυακό τόπο: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Τμήμα Πολιτικής Ανάλυσης, (2013). Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, στα ελληνικά, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE\\_ET\(2013\)474423\\_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf)
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Florian, L. (2015). ‘Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical

Approach in Action'. Στο J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum, International Perspectives on Inclusive Education*, 7 (pp.11-24). Emerald Group Publishing Limited, ανάκτηση στις 26/11/2019 από το δικτυακό τόπο:

[https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/22818553/Conceptualising\\_inclusive\\_pedagogy.pdf](https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/22818553/Conceptualising_inclusive_pedagogy.pdf)

Hornby, G. (2015). 'Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities', *British Journal of Special Education* 42(3), ανάκτηση στις 20/11/2019 από το δικτυακό τόπο <https://www.researchgate.net/publication/278785536>.

Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., Loizidou, N. (2017). 'Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling', *American Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 2, pp 124-130, ανάκτηση στις 20/11/2019 από το δικτυακό τόπο <http://pubs.sciepub.com/education/5/2/3/index.html>

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lindsay, G. (2007). 'Educational psychology and the effectiveness of inclusive Education / mainstreaming', *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24

Μουρατίδου, Μ. (2017). *Στάσεις βλεπόντων μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία και παρεχόμενη κοινωνική στήριξη*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της Αναπηρίας και Εκπαιδευτική ένταξη. στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.) (2007) *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. (σ. 5-18). Βόλος. Ανάκτηση στις 25/11/2019 από το δικτυακό τόπο [http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod\\_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf](http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf)

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στο *Συνέδριο «Αναζητώντας τις δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II»*, ανάκτηση στις 20/11/2019 από το δικτυακό τόπο [https://issuu.com/nikbalki/docs/kam\\_vourla\\_symperiliptiki\\_2013](https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013)

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανάκτηση στις 15/10/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://hellanicus.lib.aegean.gr>
- Υφαντή, Α. & Ξενογιάννη, Δ. (2004). Η πολιτική της Ειδικής αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 136, σσ.149-162.
- Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65(3), 59-68.
- Χριστοδουλοπούλου, Χ. (2007). *Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (inclusion) σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο διεθνή χώρο: Δυνατότητες και περιορισμοί*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- UNESCO, (1994). *'The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education'*, Paris: Unesco. Ανάκτηση στις 15/10/2019 από το δικτυακό τόπο: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO, (2000). Το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ: Εκπαίδευση για όλους: εκπλήρωση των συλλογικών δεσμεύσεών μας (συμπεριλαμβανομένων έξι περιφερειακών πλαισίων δράσης), *Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Ντακάρ της Σενεγάλης*, 26 – 28 Απριλίου, ανάκτηση στις 23/11/2019 από το δικτυακό τόπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO, (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, *International Conference on Education, 48th session, Final Report*. Ανάκτηση στις 14/11/2019 από το δικτυακό τόπο: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf)
- UNESCO, (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Ανάκτηση στις 05/11/2019 από το δικτυακό τόπο:
- [https://www.academia.edu/9978573/Policy\\_guidelines\\_on\\_inclusion\\_in\\_education\\_2009\\_note\\_well](https://www.academia.edu/9978573/Policy_guidelines_on_inclusion_in_education_2009_note_well)



United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Ανάκτηση στις 24/11/2019 από το δικτυακό τόπο: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>

Ν. 4547, (2018). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ανάκτηση στις 23/11/2019 από το δικτυακό τόπο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)

## **Παράγοντες ποιότητας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Προκαταρκτική έρευνα σε επιμορφούμενους των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής**

*Καραμπάση Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψ. Διδάκτορας του τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, karampasirini@gmail.com*

*Επιβλέπων καθηγητής: Παπάνης Ευστράτιος, Dr, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής του τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, e.papanis@soc.aegean.gr*

### **Περίληψη**

Εκατό εξήντα εννέα (169) ημιδομημένες συνεντεύξεις από επιμορφούμενους των ετήσιων προγραμμάτων ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Αιγαίου ελήφθησαν με σκοπό να αποσαφηνιστεί η αντίληψη τους περί ποιότητας στην ειδική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της επιρροής του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν με σκοπό να αναδειχθούν δείκτες ποιότητας, που θα αποτελέσουν οδηγό για την σύνθεση ενός ευρύτερου συστήματος ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με ευαλωτότητα. Η προκαταρκτική έρευνα κατέγραψε υψηλά ποσοστά ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε τομείς που αναφέρονται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα τονίστηκαν παράγοντες όπως η διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, το εξειδικευμένο προσωπικό, η επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, η πλήρης και ενεργός συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, τα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, η μείωση όλων των μορφών αποκλεισμού, η αύξηση της συμμετοχής για όλους κ.α.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ποιότητα στην εκπαίδευση, ολική ποιότητα, ένταξη, συνεκπαίδευση, μαθητές με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Εισαγωγή**

Η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και κατ' επέκταση η προώθηση της κοινωνικής ένταξης έχουν συνδεθεί από πολλούς ερευνητές με την εκπαίδευση (Παπάνης κ.α., 2009; Sayed & Ahmed, 2015; Bakhshi et al, 2018) και ειδικότερα με τη θέσπιση ενιαίων ποιοτικών κριτηρίων για την ισότιμη παροχή της (Βλάχος, 2008; Πολυχρονόπουλου, 2012; Green et al., 2015).

Η κοινωνική συνοχή σχετίζεται με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ενώ έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη γενική εκπαίδευση, ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες για το χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει κατά καιρούς διάφορους διεθνείς οργανισμούς και κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από τους οποίους ακολουθήθηκαν και οι αντίστοιχες πολιτικές για την διασφάλιση της (Ο.Ο.Σ.Α, Διεθνής Τράπεζα,

U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F, μεμονωμένα κράτη (Η.Π.Α., Μ. Βρετανία, Γαλλία), Ε.Ε., Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (2015), Education for All, EFA, Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για την Βιώσιμη Ανάπτυξη “2030”). Επιπλέον, έχουν θεσπιστεί από την επιστημονική κοινότητα διάφοροι δείκτες μέτρησης προκειμένου να προσεγγιστεί η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ε.Ε - 16 δείκτες για την προώθηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, Τμήμα Αξιολόγησης, Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) και διάφορα βραβεία, πρότυπα και μοντέλα ποιότητας (Βραβείο Deming, Αμερικανικό Εθνικό Βραβείο Ποιότητας, Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας, ISO, SERVQUAL κ.α.).

Σύμφωνα με τη Larina (2015), η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως, την ποιότητα της διαχείρισης στην οργάνωση και το σχεδιασμό (ακαδημαϊκά προγράμματα και προγράμματα σπουδών), την ποιότητα της διδασκαλίας και της προσφοράς των προσφερόμενων υπηρεσιών (εκπαιδευτικές τεχνικές, αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια, εξοπλισμός) και την ποιότητα της υποστήριξης των μέσων (ακαδημαϊκό προσωπικό, ακαδημαϊκά βιβλία, βοηθήματα διδασκαλίας, βιβλία εργασιών κ.λπ.).

Επιπλέον, μια άλλη οπτική της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία βασίζεται στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και τη χρήση νέων τεχνολογιών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και στην αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, στην πλήρη και ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών, με σκοπό τις ποιοτικά ανώτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τη βέλτιστη της ικανοποίησης των αναγκών όλων των αποδεκτών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζαβλανός, 1998; Μπρίνια, 2008; Πετρίδου, 2000; Srivanci, 2004).

Ποιοτικά στοιχεία, όσον αφορά το χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μπορούν να αντληθούν τόσο από τη διοίκηση ολικής ποιότητας και την εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση (διαγνώσεις, ειδικευμένο προσωπικό, εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών, κατάλληλη αναλογία προσωπικού-μαθητών, εξοπλισμός, υποστηρικτικές υπηρεσίες) (Massoumeh & Leila, 2012), όσο και από την εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου στην εκπαίδευση, που ενσωματώνει με τη σειρά του πάρα πολλές διαστάσεις, όπως τη συνεκπαίδευση, που αποτελεί τη σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης (μείωση όλων των μορφών αποκλεισμού, αύξηση της συμμετοχής για όλους, δημιουργία συστημάτων και ρυθμίσεων που ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία) (Koster et al., 2009; Ζώνιου – Σιδέρη κ.α., 2012; Dyson, 2014; Florian, 2014; Göransson και Nilholm, 2014; Μαρκαντώνη, 2016).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή ενός μεμονωμένου μοντέλου δεν επαρκεί για την παροχή μιας ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία, η οποία αποτελεί με τη σειρά της απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνικής τους ένταξη (Levitt, 2017; Rudnick, 2017). Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνει ένας συγκερασμός όλων

των ποιοτικών στοιχείων και αρχών που προαναφέρθηκαν, προκειμένου να αναδυθεί ένα νέο μοντέλο ποιότητας, του οποίου η εφαρμογή θα έχει ως σκοπό την εξασφάλιση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της παροχής ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης, τόσο στις ειδικές δομές, όσο και στις κανονικές τάξεις.

## Ερευνητική προσέγγιση

### Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, που αποδίδουν οι επιμορφούμενοι των προγραμμάτων του πανεπιστημίου Αιγαίου σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, που θα εξασφαλίσει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Μεθοδολογία έρευνας

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής ζητήθηκε από τους επιμορφούμενους να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που θα αποτελούσαν εγγύηση για την παροχή μιας ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης.

Στην πρόσκληση ανταποκρίθηκαν 169 επιμορφούμενοι (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί - γενικής και ειδικής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης - ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, προσωπικό των Κ.Ε.Σ.Υ.), οι οποίοι παραχώρησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου, skype, πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης google classroom και δια ζώσης συναντήσεις, όπου αυτό ήταν εφικτό. Να σημειωθεί ότι οι επιμορφούμενοι αυτοί είχαν ήδη ευαισθητοποιηθεί σε θέματα ειδικής αγωγής μέσω του ετήσιου σεμιναρίου και της προγενέστερης εμπειρίας τους σε φορείς ειδικής εκπαίδευσης και επομένως απηχούν απόψεις μιας πιο συνειδητοποιημένης ομάδας εκπαιδευτικών. Το εύρος της εμπειρίας τους καταγράφηκε με σχετική ερώτηση.

Η συνέντευξη περιστράφηκε γύρω από τους ακόλουθους άξονες, οι οποίοι προήλθαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση: Α. Έννοια της ποιότητας Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση), Β. Κριτήρια ποιότητα ενός μαθήματος-παρέμβασης, Γ. Αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Δ. Η ένταξη σε μια συμπεριληπτική τάξη, Ε. Ανθρώπινο δυναμικό – Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων, ΣΤ. Συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της ενταξιακής διαδικασίας, Ζ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση (Ζαβλανός, 1998; Πετρίδου, 2000; Srivanci, 2004; Horine et al, 2006; Μπρίνια, 2008; Koster et al., 2009; Massoumeh & Leila, 2012; Ζώνιου – Σιδέρη κ.α., 2012; Dyson, 2014; Florian, 2014; Göransson και Nilholm, 2014; Larinaa, 2015; Μαρκαντώνη, 2016).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ 10 Απριλίου 2019 και 10 Σεπτεμβρίου 2019.

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψαν οι θεματικοί άξονες που ακολουθούν.

Α' Θεματικός άξονας: Έννοια της ποιότητας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν διάφορους δείκτες – στοιχεία, τα οποία κατά την άποψή τους αποτυπώνουν τον τρόπο, που αντιλαμβάνονται την έννοια της ποιότητας και τα οποία συνάδουν με τις προϋπάρχουσες θεωρίες, που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, με τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και της συνεκπαίδευσης.

Πίνακας 1: Έννοια της ποιότητας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Θεματικός άξονας	Απόψεις επιμορφωμένων
Α. Έννοια της ποιότητας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση καθορίζεται από:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και τη χρήση νέων τεχνολογιών, την καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, την επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, την πλήρη και ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού (Gregory, 1996; Ζαβλανός, 1998; Μπρίνια, 2008; Brigham, 2000; Hansen, 2000; Πετρίδου, 2000; Srivanci, 2004; Horine et al, 2006)</li> </ul> </li> <li>- Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ την σχολική αποτελεσματικότητα, την αυτοεξυπηρέτηση, την ένταξη και την ανεξάρτητη διαβίωση. (Ryndak et al., 2012; Cobigo et al, 2012; Simplican et al, 2015)</li> <li>➤ την ενσωμάτωση των παιδιών, τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και επίτευξης, την κάλυψη των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών, τη μείωση όλων των μορφών αποκλεισμού και την αύξηση της συμμετοχής για όλους</li> </ul> </li> </ul>

**Β' Θεματικός άξονας: Αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Αναφέρονται σε διάφορες προσεγγίσεις, μεθόδους διδασκαλίας και αρχές που απορρέουν τόσο από την εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση και τις αρχές της ολικής ποιότητας, όσο και από τις αρχές της συνεκπαίδευσης.

*Πίνακας 2: Αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

<b>Θεματικός άξονας</b>	<b>Απόψεις επιμορφουμένων</b>
Β. Αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ η εξατομικευμένη και στοχευμένη προσέγγιση, η συμπεριφοριστική, οι νέες θεραπευτικές προσεγγίσεις, τα προγράμματα εξειδίκευσης και συνεχούς επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, εποπτικά μέσα και διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, η διεπιστημονική συνεργασία όλου του προσωπικού, η ακρίβεια και η συνέπεια στις οδηγίες, τα μετρήσιμα αποτελέσματα (εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση και αρχές της ολικής ποιότητας)</li> <li>➤ συμπεριληπτική, συμμετοχική εκπαίδευση, φιλική και ζέστη προσέγγιση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, αγάπη και ενσυναίσθηση, θετική στάση, εμπιστοσύνη, ασφάλεια, προώθηση της ισότητας, παρακίνηση όλων των μαθητών, ενεργητική συμμετοχή, αυτοπεποίθηση, η ενίσχυση των σχέσεων μέσα στην ομάδα, η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (αρχές της συνεκπαίδευσης)</li> <li>➤ αναγκαιότητα εφαρμογής πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα</li> </ul>

**Γ' Θεματικός άξονας: Η ένταξη σε μια συμπεριληπτική τάξη**

Οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για ποιοτικά στοιχεία – δείκτες, που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη και διασφαλίζουν ένα αρμονικό μαθησιακό κλίμα και που απορρέουν από την εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση, τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και της συνεκπαίδευσης.

Πίνακας 3: Η ένταξη σε μια συμπεριληπτική τάξη

Θεματικός άξονας	Απόψεις επιμορφουμένων
Γ. Η ένταξη σε μια συμπεριληπτική τάξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ άριστη υλικοτεχνική υποδομή, συνεχής κατάρτιση, εξειδίκευση του προσωπικού, κατάλληλο δομημένο πρόγραμμα, οργάνωση, σχεδιασμός, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, παρατήρηση και κατανόηση συμπεριφοράς και μαθησιακών χαρακτηριστικών μαθητή, διάγνωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθορισμός στόχων και παρεμβάσεων, αξιολόγηση προόδου, επίτευξης στόχων και παρεμβάσεων, ενημέρωση - συνεργασία με ΚΕΔΔΥ, όλους τους εκπαιδευτικούς και γονείς, με άλλους ειδικούς, εκπαίδευση όλου του προσωπικού (εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση και αρχές της ολικής ποιότητας)</li> <li>➤ θετικό κλίμα στη σχολική τάξη, σεβασμός, αποδοχή, ενημέρωση των μαθητών για τη διαφοροποίηση και για την αποδοχή της διαφορετικότητας, καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού, προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας που προάγουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των παιδιών (αρχές της συνεκπαίδευσης)</li> <li>➤ ευελιξία στον τρόπο παρουσίασης των δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικοί που ξέρουν πώς να διδάξουν το πρόγραμμα σπουδών, σαφείς στόχοι, σχέδια μαθημάτων που αναπτύσσονται συνεργατικά από εκπαιδευτικούς, ανθρώπινους πόρους, γονείς και μαθητές (ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη)</li> </ul>

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συμμετέχοντες κάνουν αναφορά σε ποιοτικά στοιχεία και αρχές τόσο της ολικής ποιότητας, όσο και της συμπερίληψης, στοιχεία, που θα πρέπει να διέπουν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, που θα εξασφαλίσει την ένταξη, βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη, των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι απόψεις περί ποιότητας των συμμετεχόντων αναδεικνύουν πως η αριστεία στην ειδική αγωγή θα προέλθει από το συγκερασμό των δύο μοντέλων (ιατρικό και κοινωνικό) και όχι από κάποια αυθαίρετη εφαρμογή του ενός από τα δυο. Αν και απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι η ένταξη και η άρση των ανισοτήτων, οι επιμέρους στόχοι μπορούν να επιτευχθούν με την εφαρμογή μεθόδων, που αναπτύχθηκαν βάσει των εξατομικευμένων προσεγγίσεων και των αρχών της ολικής ποιότητας

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι Σύγχρονες Απαιτήσεις από την Εκπαίδευση. *Εισηγήσεις ημερίδων, Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ' Κ.Π.Σ.*, Αθήνα, Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Εκδόσεις Πεδίο & Α. Ζώνιου-Σιδέρη: Αθήνα.
- Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 62.
- Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*, ΣΚΕΨΥ 2, σ. 381- 393.
- Πετρίδου, Ε. (2000), *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

### Ξενόγλωσση

- Bakhshi, P., Babulal, G., Trani, J. (2018). Education and disability in a conflict affected context: Are children with disabilities less likely to learn and be protected in Darfur? *World Development* 106, 248–259.
- Caturianas, D., Užpelkienė, L., Migliarini, V. (2017). The role of education for social inequality in modern societies (with a special perspective on EU Member States). *NESET II, Lithuania*.
- Dyson, A., 2014. ‘A response to Göransson and Nilholm’ *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 281–282
- Florian, L., Rouse, M. and Black-Hawkins, K., 2011. ‘Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners’ *Aula*, 17, 57–72



- Göransson, K. and Nilholm, C., 2014. 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education' *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280
- Green, A., Green, F., Pensiero, N. (2015). 'Cross-Country Variation in Adult Skills Inequality Why Are Skill Levels and Opportunities So Unequal in Anglophone Countries?', *Comparative Education Review*, Vol. 59, No. 4, pp. 595-618.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. and van Houten, E., 2009. 'Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education' *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140
- Larina, N.L. (2015). Practical Application of Total Quality Management System to Education of International Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 215, 9 – 13.
- Levitt, J.M. (2017). Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people, *Disability & Society*, 32:5, 735-747.
- Massoumeh, Z., Leila, J. (2012). An investigation of medical model and special education methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 5802 – 5804.
- Rudnick, A. (2014). What is a psychiatric disability? *Health Care Analysis* 22: 105-113.
- Ryndak, D. L., Alper, S., Hughes, C. and McDonnell, J., 2012. 'Documenting Impact of Educational Contexts on Long-Term Outcomes for Students with Significant Disabilities' *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (2), 127–138
- Sayed, Y., Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development* 40, 330–338
- Srivanci, M. B. (2004). Critical Issues for TQM Implementation in higher education. *The TQM Magazine*

## **Συμβουλευτική παρέμβαση και διαχείριση μαθητή Α΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη**

*Μάντζαρη Ασημίνα Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, mina.mantzari@gmail.com.  
Παλαιοθοδώρου Αργυρώ (Ph. D., M. Ed.), Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ  
Πάτρας, argpalaiioth@gmail.com*

### **Περίληψη**

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποτελούν μια από τις κυριότερες περιπτώσεις δυσκολιών διαχείρισης στη σχολική τάξη. Η συχνή διάσπαση προσοχής, η διακοπή της ροής των μαθημάτων, η νευρικότητα, η αδυναμία εφαρμογής των κανόνων και ορίων της σχολικής τάξης χρήζει άμεσης, τακτικής αλλά και μεθοδευμένης παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Ωστόσο, είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο διδακτικής αντιμετώπισης και διαχείρισης των δυσκολιών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ; Γνωρίζουν ποιες πρακτικές μπορούν να υιοθετήσουν προκειμένου να ενεργοποιήσουν το μαθητή να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της τάξης; Αναγνωρίζουν τις πηγές άγχους του μαθητή και την αδυναμία διαχείρισης της ικανότητας επικοινωνίας και κοινωνικότητας; Είναι απλά ένας μαθητής που δημιουργεί προβλήματα και δυσκολίες σε μία σχολική τάξη; Με αφορμή τα παραπάνω ερωτήματα παρουσιάζεται η περίπτωση μαθητή Α΄ Δημοτικού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής συνοδευόμενη από Υπερκινητικότητα κατά την οποία, αφού σχηματίστηκε η πλήρης εικόνα των δυνατοτήτων αλλά και αδυναμιών του μαθητή, οργανώθηκε πλάνο παρέμβασης από την εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει τις γνωστικές, συναισθηματικές αλλά και κοινωνικές του ικανότητες. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για γόνιμο προβληματισμό αλλά και να δώσουν υλικό για πιθανή εφαρμογή και σε άλλες περιπτώσεις αποτελεσματικής διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, δυσκολία συγκέντρωσης, συμβουλευτική διαχείριση

### **Εισαγωγή**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροβιολογική διαταραχή η οποία εμφανίζεται στο 5-7% του πληθυσμού των παιδιών και εφήβων. Η συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών έχει πολλές διακυμάνσεις και εξαρτάται από διάφορες συνθήκες όπως ο βαθμός ικανοποίησης που αντλούν από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, η ύπαρξη ή όχι εξωτερικής εποπτείας, το κανονιστικό πλαίσιο ή πρόγραμμα αλλά και οι γνωστικές απαιτήσεις της εκτελούμενης δραστηριότητας. Στη ΔΕΠΥ ενυπάρχει ένα νευροανατομικό και νευρολειτουργικό έλλειμμα. Η παθοφυσιολογική και αιτιολογική ερμηνεία της αποδίδεται σε δυσλειτουργία του συστήματος των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου, το οποίο ρυθμίζει την κίνηση, ελέγχει την αναστολή, την καθυστέρηση, την αντίδραση

και επιτρέπει στο άτομο να αρχίζει, να σταματά και να μεταβάλλει θέση. Γι' αυτό το παιδί με ΔΕΠΥ δεν μπορεί να "φρενάρι" τις αντιδράσεις του. Ενδοοικογενειακές διαταραγμένες σχέσεις και ψυχολογικά προβλήματα συντηρούν ή επιτείνουν το πρόβλημα. Διάφορες τοξίνες, αλκοόλ και νικοτίνη κατά την κύηση, φάρμακα όπως η φαινοβαρβιτάλη, ουσίες όπως ο μόλυβδος έχουν ενοχοποιηθεί στην προσπάθεια αιτιολογίας της ΔΕΠ-Υ (Καρυστινός, 2016: 17).

### **Χαρακτηριστικά μαθητών με ΔΕΠ-Υ**

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το Σκαλούμπακα (2013:8) τείνουν να είναι συνεχώς ανήσυχα καθώς κινούνται πολύ, κάνουν συχνές ερωτήσεις χωρίς να περιμένουν απάντηση, δεν αναγνωρίζουν κανόνες, εκδηλώνουν επικίνδυνες συμπεριφορές, παθαίνουν ή προκαλούν ατυχήματα. Επίσης, πέφτουν πάνω σε αντικείμενα ή ανθρώπους και σκαρφαλώνουν ή πηδούν από έπιπλα. Είναι αδύνατον να παραμείνουν για πολλή ώρα σε ένα παιχνίδι ή να ακούσουν ήρεμα μια ιστορία καθώς μεταπηδούν από μια δραστηριότητα σε άλλη. Συχνά εμφανίζουν δυσκολίες στις γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, έλεγχος παρορμήσεων) ενώ δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες και να απαντήσουν εύστοχα σε ερωτήσεις. Ως απόρροια αυτού, η επίδοσή τους παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις ενώ δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη ροή του μαθήματος και τις εναλλαγές δραστηριοτήτων. Δυσκολεύονται επίσης στη γραφή γι' αυτό και πολλές φορές την αποφεύγουν. Μιλούν υπερβολικά ή μένουν αφύσικα σιωπηλά. Τείνουν να παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην καθημερινή σχολική προετοιμασία ενώ δυσκολεύονται και στις κοινωνικές επαφές. Συχνά δεν έχουν φίλους ή τα άλλα παιδιά τα αποφεύγουν αν και αρκετές φορές παίρνουν το ρόλο του κλόουν της τάξης ώστε να κερδίσουν φιλίες.

### **Αναπτυξιακές διαταραχές**

Σύμφωνα με τις Τσιατσούλη-Μιχαλιάδου (2012:4) η ΔΕΠΥ επηρεάζει τους παρακάτω τομείς: «α) Νοητική ανάπτυξη η οποία αποδίδεται κυρίως στη δυσκολία συγκέντρωσης, β) Στις ικανότητες προσαρμογής οι οποίες τείνουν να είναι μειωμένες στο φυσικοκοινωνικό τους περιβάλλον, γ) Στις Μαθησιακές δυσκολίες όπου το 56% χρειάζεται ειδικό, το 30% ίσως επαναλάβει τάξη, το 10-35% ίσως εγκαταλείψει το σχολείο (Κάκουρος, 1998) , δ) Στο λόγο και την ομιλία όπου το 10-54% παρουσιάζει δυσκολίες στον προφορικό λόγο το 6-35% αργεί να μιλήσει (Szatmari et al., 1989b) ενώ προβλήματα παρατηρούνται και στην πραγματολογική- επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, στην κατανόηση και έκφραση ακόμα και στη ρύθμιση της έντασης της φωνής κ.ά., ε) Στην αίσθηση του χρόνου όπου παρατηρείται ελλιπής ψυχολογική ενημερότητα του χρόνου, λόγω προβλημάτων στη μη λεκτική μνήμη εργασίας (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2000) , στ) Στην κινητική ανάπτυξη όπου το 52% παρουσιάζει ελλειμματικό κινητικό προγραμματισμό και συντονισμό (λεπτή κινητικότητα, έλεγχος κινητικών αντιδράσεων) (Barkley, Fischer, Eldelbrock & Smallish, 1990), ζ) Στις συναισθηματικές αντιδράσεις όπου παρατηρείται αυξημένη ευερεθιστικότητα

(Barkley, 1990) ή μειωμένη ανοχή στη ματαίωση (Douglas & Parry, 1994), η) Σε προβλήματα στον ύπνο όπου το 53-64% έχουν προβλήματα στην ποσότητα (όχι στην ποιότητα) του ύπνου (Ball et. al, 1997)».

### Παρουσίαση περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠΥ

Ο μαθητής Μ.Δ. είναι 6 ετών. Είναι μαθητής Α΄ Δημοτικού και φοιτά σε σχολείο που διαθέτει τμήμα ένταξης. Παρουσιάζει έντονα προβληματική συμπεριφορά δυσχεραίνοντας την καθημερινότητα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη διαγνωστική αξιολόγηση από το Κέντρο Παιδοψυχολογικής Υγιεινής αλλά και το ΚΕΔΔΥ του τόπου διαβίωσής του, ο μαθητής έχει έντονη διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες. Έχει ήδη αλλάξει μια φορά σχολικό περιβάλλον (όντας στο νηπιαγωγείο), καθώς τα προβλήματα που δημιουργούσε εκεί ήταν αρκετά έντονα. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι εμφανίζει έντονη διάσπαση προσοχής, είναι υπερκινητικός, ενοχλεί τους συμμαθητές του διαρκώς με παρεμβάσεις, φωνές, τραγούδια, σφυρίγματα. Κλωτσά και χτυπάει συχνά και απρόκλητα. Δεν ζητά άδεια για να μιλήσει ή να σηκωθεί. Αντιμιλάει στους δασκάλους του. Συχνά φεύγει από την τάξη χωρίς να ρωτήσει. Ζητά πολύ συχνά να πάει τουαλέτα, συνήθως απλώς και μόνο για να φύγει. Είναι συχνά αθυρόστομος και προκλητικός.

Παίρνει συνεχώς πράγματα που δεν του ανήκουν και των συμμαθητών του αλλά και από την έδρα της δασκάλας. Χάνει τα πράγματα του. Επιμένει να έχει όλα του τα πράγματα στην επιφάνεια του θρανίου. Επιμένει να παίρνει όλα τα υλικά και βιβλία του σχολείου στο σπίτι, ακόμα κι όταν δεν χρειάζονται. Όταν η δασκάλα τα αφαιρεί, προσπαθεί να τα ξαναπάρει κρυφά. Συχνά ξεχνάει τα υλικά του στο σπίτι. Καταστρέφει τα βιβλία του σκίζοντάς τα. Μουτζουρώνει τα βιβλία του και το θρανίο με μανία. Λερώνει ή σκίζει τις ζωγραφιές και τα φύλλα εργασίας του. Στο διάλειμμα παίζει επιθετικά ή και βίαια, αγνοώντας τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς. Λέει συχνά ψέματα με εξαιρετική πειστικότητα για να δικαιολογήσει τις πράξεις του. Στο λεκτικό τομέα εκφράζεται με προτάσεις απλοϊκές και με περιορισμένο λεξιλόγιο. Αν και αλληλεπιδρά καλά στον διάλογο, παραιτείται εύκολα, ειδικά όταν συναντά δυσκολίες. Η αυθόρμητη ομιλία του είναι συνήθως καταληπτή. Χρειάζεται διευκόλυνση και ενίσχυση στην επεξεργασία πληροφοριών.

Στο μαθησιακό κομμάτι, ο μαθητής παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της συγκέντρωσης και της προσοχής. Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα και τις νέες γνώσεις, ωστόσο το ενδιαφέρον του είναι περιορισμένης διάρκειας. Εργάζεται παρορμητικά, αναπτύσσει κινητικότητα σε συνθήκες πίεσης, συχνά αρνείται να εργαστεί πετώντας τα τετράδια και καταστρέφοντας τις εργασίες του. Μπορεί να εκτελέσει απλές εντολές και οδηγίες αν είναι συγκεντρωμένος και του εξηγηθούν επαρκώς. Αναγνωρίζει και κατονομάζει βασικές έννοιες της καθημερινότητας (είδη τροφίμων, μέσα μεταφοράς, μέρη του σώματος, αντικείμενα κα). Έχει καλή λαβή μολυβιού. Χρησιμοποιεί το δεξί χέρι. Η λεπτή του κινητικότητα δεν είναι ιδιαίτερα

ανεπτυγμένη. Γράφει το όνομά του, αντιγράφει γραμμές και απλά σχήματα όμως στις προγραφικές ασκήσεις δυσκολεύεται πολύ να διατηρήσει τη μορφή της γραμμής, να τηρήσει αποστάσεις, να αφήσει άδεια γραμμή. Το γραπτό του παρουσιάζει ανομοιομορφία. Το σχέδιό του δεν είναι το αναμενόμενο για την ηλικία του. Έχει κατακτήσει τον μηχανισμό φωνολογικής επίγνωσης σε επίπεδο εντοπισμού της πρώτης συλλαβής μιας λέξης.

Στα Μαθηματικά έχει κατακτήσει βασικές χωρικές και ποσοτικές έννοιες. Γνωρίζει τα βασικά γεωμετρικά σχήματα. Αναγνωρίζει αριθμούς μέχρι το 10 με σχετική άνεση, ωστόσο δεν έχει κατανοήσει την πληθική τους αξία. Σε ευχάριστες δραστηριότητες και παιχνίδια δυσκολεύεται να κρατήσει το ενδιαφέρον του και καταλήγει να προκαλεί προβλήματα και να καταστρέφει την όλη δραστηριότητα.

### **Οικογενειακό ιστορικό**

Ο Μ.Δ. είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Το μεγαλύτερο είναι ένα ήσυχο παιδί που δυσκολεύεται από τη συμπεριφορά του μικρού. Συχνά δέχεται παρενοχλήσεις όταν μελετά. Ο Μ.Δ. εκφράζεται θετικά για το μεγαλύτερο αδερφό του. Ο Μ.Δ. γνωρίζει πολλά τραγούδια και αγαπά να τα τραγουδά αλλά μόνο σε άσχετη στιγμή μέσα στο μάθημα, ενοχλώντας. Ωστόσο, αρνείται να τραγουδήσει μπροστά σε όλη την τάξη όταν του ζητηθεί.

Οι γονείς είναι χαμηλόμισθοι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το οικογενειακό εισόδημα λειτουργεί αποτρεπτικά από το να δώσουν στο παιδί την εξειδικευμένη φροντίδα που χρειάζεται πράγμα που τους δημιουργεί άγχος. Του παρέχουν ωστόσο εργοθεραπευτική υποστήριξη αλλά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε ό,τι άλλο χρειάζεται (λογοθεραπείες, παιδοψυχολόγος κλπ). Το ενθαρρύνουν να ασχοληθεί με τον αθλητισμό, για να εκτονώνεται και να μάθει να υπακούει σε κανόνες. Φαίνεται να ενδιαφέρονται πολύ για το παιδί και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σχολείο. Ωστόσο παραδέχονται ότι έχουν κουραστεί από τα προβλήματα που δημιουργεί η συμπεριφορά του παιδιού αλλά και από την απόρριψη και επιθετικότητα που έχουν δεχτεί από τους γονείς άλλων μαθητών, πράγμα που συνέβαινε από το νήπιο. Βιώνουν ένταση και άγχος, συχνά αισθάνονται αδύναμοι να χειριστούν το παιδί, χρησιμοποιούν τιμωρητικές μεθόδους και παραδέχονται ότι τον έχουν χτυπήσει ως ύστατο μέτρο σωφρονισμού. Τους είναι δύσκολο να καταλάβουν την κατάστασή του όπως και να του επιβάλλουν σαφή όρια. Ο πατέρας φαίνεται περισσότερο δύσκαμπτος, ακολουθώντας ένα πατριαρχικό μοντέλο συμπεριφοράς που εκφράζεται συχνά με ένταση και προσπάθεια επιβολής. Η μητέρα φαίνεται περισσότερο κουρασμένη, ωστόσο εκδηλώνει επιθυμία να διατηρεί συχνή επικοινωνία με τη δασκάλα και το σχολείο γενικότερα. Επειδή το παιδί έχει εμπλακεί σε πολλά ατυχήματα και τραυματισμούς συμμαθητών, εκφράζει φόβο για παρόμοια περιστατικά και στο άμεσο μέλλον του μαθητή στο δημοτικό σχολείο.

## Ψυχολογικό προφίλ

Ο Μ.Δ. είναι ένα παιδί χαριτωμένο στην εμφάνιση και γλυκύτατο όταν είναι σε ηρεμία. Ωστόσο παρουσιάζει έντονα στοιχεία ελλειμματικής προσοχής τα οποία εκδηλώνει με δυσκολία στην προσοχή και τη συγκέντρωση, υπερβολική δραστηριότητα, παραβατικότητα, επιθετικότητα, βωμολοχία, ανυπακοή στους κανόνες της τάξης και του σχολείου. Συνεκδοχικά, το ξεκίνημα της σχολικής του ζωής συνοδεύεται από πολλές δυσκολίες ενώ επηρεάζεται σημαντικά η εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Ο Μ.Δ., αν και δεν γνωρίζει τους συμμαθητές του, (φοίτησε σε νηπιαγωγείο άλλης περιοχής), αναζητά και βρίσκει άμεσα παιδιά με συμπεριφορά παρόμοια με τη δική του και «γαντζώνεται» σε αυτά, αδυνατώντας και ταυτόχρονα αποκλείοντας τον εαυτό του από το να αναπτύξει σχέσεις με άλλους συμμαθητές.

Στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, είναι πρόθυμος για συνδιαλλαγή ακόμα και με μη οικεία πρόσωπα, αλλά η συνεργασία μαζί του είναι δύσκολη χωρίς οριοθέτηση της παρορμητικής του συμπεριφοράς. Παρουσιάζει χαμηλό έλεγχο των συγκινησιακών του αντιδράσεων και μειωμένη εκφραστικότητα, παράγοντες που δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση που αναπτύσσει στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η ελλιπής οριοθέτηση, η απρόκλητη επιθετικότητα, η αθυροστομία του, δημιουργούν εξαρχής ζήτημα ομαλής κοινωνικής του ένταξης στην τάξη και ανοίγουν τον δρόμο στην κοινωνική του περιθωριοποίηση. Το παιδί χρήζει ιδιαίτερης προσοχής ώστε να καταφέρει: να ισορροπήσει τον ψυχισμό του, να αποκτήσει σαφέστερη αντίληψη του εαυτού του αλλά και να ενταχθεί ισότιμα στο κοινωνικό περιβάλλον που καλείται να ζήσει.

Η έκθεση του ΚΕΔΔΥ είχε προτείνει την επαναφοίτησή του στο νηπιαγωγείο καθώς έκρινε ότι το παιδί δεν είχε τη μαθησιακή ετοιμότητα που χρειάζεται για την Α' δημοτικού, παράλληλα με εργοθεραπευτική και λογοθεραπευτική υποστήριξή του. Ωστόσο, οι γονείς αρνήθηκαν και δέχτηκαν μόνο, την εγγραφή του σε σχολείο με τμήμα ένταξης. Είναι προφανές ότι οι δυσκολίες του μαθητή, σε συνδυασμό με την συναισθηματική του ανασφάλεια και την απόρριψη που έχει βιώσει από τόσο τρυφερή ηλικία, εκφράζονται με ιδιαίτερα έντονο τρόπο (άρνηση, επιθετικότητα, βωμολοχία, χαμηλή αυτοπεποίθηση κα). Γι' αυτό και απαιτούνται ιδιαίτερα λεπτοί χειρισμοί από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία εκπαίδευσης του.

## Παιδαγωγική αντιμετώπιση - παρεμβάσεις

Η εκπαιδευτικός που ανέλαβε την Α' τάξη (έχει γνώσεις ψυχολογίας αλλά όχι εξειδίκευση ενώ διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία) ενημερώθηκε για τον Μ.Δ. από την αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν την έναρξη των μαθημάτων. Ακολούθησε τα εξής βήματα (Επιστημονική Ομάδα ΚΕΔΔΥ Ζακύνθου, 2017):

- μελέτη της διάγνωσης του παιδιού

- επικοινωνία με την νηπιαγωγό του συστεγαζόμενου νηπιαγωγείου ώστε να δομηθεί ένα προφίλ της τάξης και να προβλεφθούν πιθανές αλληλεπιδράσεις
- οργάνωση της αίθουσας ώστε να επιλέξει μια θέση κατάλληλη για το παιδί
- προγραμματισμό δραστηριοτήτων για τις πρώτες μέρες ώστε ο Μ.Δ. να νιώσει ευπρόσδεκτος στο νέο του σχολικό περιβάλλον
- γνωριμία και συζήτηση με τους γονείς και μια πρώτη προσπάθεια να επέλθουν αλλαγές στον τρόπο που η οικογένεια λειτουργεί απέναντι στο παιδί αλλά και σε θέματα οργάνωσης της καθημερινότητάς του
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για το παιδί.

Ζητήθηκε από τους γονείς:

- να κατεβάσουν τους τόνους και να εντοπίσουν περισσότερο στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών παρά στην τιμωρία
- να σταματήσουν κάθε μορφή λεκτικής και σωματικής βίας
- να εισάγουν οικογενειακές δραστηριότητες χαλάρωσης και ψυχαγωγίας περισσότερο παρά να αναζητήσουν εξωσχολικές απασχολήσεις μόνο για τον Μ.Δ.
- να δομήσουν ένα συγκεκριμένο και προβλέψιμο πρόγραμμα για την καθημερινότητα του παιδιού, βάσει του οποίου το παιδί θα γνωρίζει τι πρόκειται να επακολουθήσει και τι περιμένουν από αυτό
- να προετοιμάζουν το παιδί για κάθε αλλαγή στο πρόγραμμά του και να μην περιμένουν να προσαρμοστεί από μόνο του
- να εφαρμόσουν κανόνες στο σπίτι, απλούς, σαφείς και σύντομους
- να εφαρμόζουν με συνέπεια και χωρίς παρεκκλίσεις τους κανόνες αυτούς
- να ορίσουν και να εφαρμόζουν σαφείς συνέπειες για την παράβαση των κανόνων.

### Περιβαλλοντική οργάνωση της τάξης

Το περιβάλλον της τάξης δομείται πολυαισθητηριακά μεν αλλά χωρίς υπερβολές ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του Μ.Δ. Βιβλιοθήκη, χώρος για τα κουτιά υλικών, πίνακας με ζωγραφιές κλπ τοποθετούνται στο πίσω μέρος της τάξης, εκτός του οπτικού του πεδίου. Η διάταξη των θρανίων γίνεται έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν βλεμματική επαφή με τη δασκάλα. Για τον Μ.Δ. επιλέγεται μια θέση στα μπροστινά θρανία, εντός του οπτικού πεδίου της δασκάλας, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η άμεση και διαρκής επιτήρηση του παιδιού, η καλύτερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και η συχνή επανατροφοδότηση του παιδιού από αυτήν. Επιλέγεται για διπλανός του ένα πολύ ήσυχο παιδί. Τα διάφορα υλικά – βιβλία, τετράδια, μπογιές κα- συλλέγονται από τη δασκάλα, φυλάσσονται κοντά στην έδρα και μοιράζονται ανάλογα με τις ανάγκες του ημερήσιου προγράμματος, έτσι ώστε να μην έχει το θρανίο γεμάτο πράγματα. Εξηγείται στο παιδί σε ποια μαθήματα –μουσική, αγγλικά, γυμναστική- θα πρέπει να μεταβαίνει σε άλλη αίθουσα, καθώς και πότε θα πηγαίνει στο τμήμα ένταξης. Τα υλικά

της δασκάλας φυλάσσονται στη ντουλάπα της τάξης και τα υλικά του κάθε παιδιού σε κουτιά ώστε να μην βρίσκονται στο οπτικό πεδίο του Μ.Δ. (έχει την τάση να παίρνει ό,τι του αρέσει και να ισχυρίζεται απολύτως πειστικά ότι είναι δικό του). Τα οπτικά βοηθήματα (καρτέλες αριθμών και γραμμάτων, λέξεις ολιστικής εκμάθησης κα.) τοποθετούνται έτσι ώστε να είναι στο οπτικό πεδίο του Μ.Δ..

### Οργάνωση της διδασκαλίας

Στην Α' Δημοτικού το παιδί καλείται να γίνει ταυτόχρονα ακροατής, αναγνώστης, συγγραφέας, μαθηματικός. Καλείται να αναπτύξει τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης – γλωσσική, λογικομαθηματική, οπτική, χωρική, κιναισθητική, συναισθηματική κλπ. ανάλογα με τις δυνάμεις του (Ντιβέρη, 2015). Ο προγραμματισμός της ύλης για την επίτευξη των παραπάνω και η στοχοθεσία ανά διδακτική ενότητα έχουν μπει ήδη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται με βασικό άξονα τους στόχους αυτούς, τροποποιεί την δουλειά του, επιμερίζει και ιεραρχεί τους διδακτικούς στόχους και τις προτεραιότητές του ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης. Διαφοροποιεί τη διδασκαλία όχι από ανάγκη αλλά με βάση προσεκτικό σχεδιασμό (Παπαδόπουλος, 2014).

Σε συνεργασία με τους μαθητές μπαίνουν οι μαθησιακοί στόχοι. Καθώς δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και ρυθμό, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ΔΕΠΥ, ο κάθε μαθητής/τρια βοηθιέται να συνειδητοποιήσει τον δικό του τρόπο μάθησης και να ενισχύσει τα εσωτερικά του μαθησιακά κίνητρα ανακαλύπτοντας σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και τα δικά του ενδιαφέροντα και επιλέγοντας δραστηριότητες που αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Στην Α' τάξη όλα τα παραπάνω είναι διπλά δύσκολα, ειδικά σε μια τάξη διαφορετικών ταχυτήτων όπως η τάξη του Μ.Δ..

Επειδή ο Μ.Δ. είναι παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχεδόν πεπεισμένο ότι δεν θα τα καταφέρει, βιώνει ισχυρό άγχος που το εκφράζει καταστρέφοντας βιβλία και τετράδια. Αν και ξεκινά να δουλεύει, εγκαταλείπει με την πρώτη δυσκολία κι αρχίζει να παρενοχλεί και να διαλύει. Δεν ζητάει βοήθεια, καταρρακώνεται αλλά απαιτεί και τη γενική προσοχή. Διαχέει τη συμπεριφορά του προς το σύνολο, λειτουργώντας αποδιοργανωτικά. Για την αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς αλλά και την πρόοδο του παιδιού μελετήθηκαν αλλά και ακολουθήθηκαν οι οδηγίες της Σκαναβή (2019) όπου στο «*Τεχνικές διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠΥ: Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς*» παρουσιάζονται σαφείς οδηγίες και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην περίπτωση διαχείρισης μαθητή με ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τον οδηγό αυτό ακολουθήθηκε:

- επιβράβευση και παροχή ενισχυτών για την κατάκτηση από το παιδί του επιθυμητού στόχου
- ενίσχυση και της προσπάθειας και όχι μόνο της επιτυχίας
- συχνή ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς
- αποδοκιμασία της κακής συμπεριφοράς κι όχι του παιδιού



- σαφήνεια ως προς τις συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς (π.χ. στέρηση 5 ή 10 λεπτών από μια ευχάριστη δραστηριότητα).

Στην αρχική στοχοθεσία επιδιώχθηκε :

- βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να ακολουθεί ρουτίνες και διαδικασίες εκτέλεσης εργασιών κατά τη διάρκεια της αυτόνομης εργασίας
- σταδιακή αύξηση του χρόνου εργασίας, με συνδυασμό ενθάρρυνσης και αναλυτικής καθοδήγησης
- αύξηση της παραγωγικότητας κατά την εκτέλεση των εργασιών, με προσεκτική επιβράβευση, καθώς τείνει να αδιαφορεί μετά από λίγο
- ενδυνάμωση της ικανότητας αυτοεποπτείας και προσήλωσης κατά τη διάρκεια εκτέλεσης εργασιών, με συχνή υπενθύμιση επανεξέτασης της δουλειάς του και σταθερή επιμονή
- ενίσχυση της ικανότητας να συνεργάζεται με τους άλλους μέσα από μικρές συνεργατικές δραστηριότητες (ζωγραφική, παιχνίδια λέξεων, δραματοποίηση διαλόγων, αναπαράσταση γραμμάτων και αριθμών με το σώμα)
- βελτίωση της λεπτής κινητικότητας μέσα από κατασκευές (ελεύθερη και κατευθυνόμενη έκφραση με σχέδιο και χρώμα, χαρτοκοπτική σε διάφορα σχέδια και σχήματα, χρήση κόλλας κλπ).

Η δασκάλα εφάρμοσε συστηματικά τη στοχοθεσία μαζί με το μαθητή. Ανά τακτά διαστήματα –κάθε εβδομάδα περίπου- συζητούσε μαζί του και έβαζαν νέους στόχους, δύο ή τρεις το πολύ, μικρούς, σαφείς και εφαρμόσιμους (Αμπαλάκης, 2012:14-16). Π.χ. στόχος της εβδομάδας: *δεν σκίζω τα βιβλία μου, ζητώ βοήθεια όποτε τη χρειάζομαι, δεν παίρνω το μολύβι του διπλανού αλλά ζητώ από την κυρία, ζητώ να πάω στο μπάνιο πριν βραχώ* κα. Κάθε μικρός στόχος επιλέγεται με γνώμονα την απάλειψη μιας αρνητικής στάσης και την εγκατάσταση μιας θετικής. Η ενασχόληση με τη συμπεριφορά του παιδιού είναι προτεραιότητα, χωρίς να παραμελείται η ακαδημαϊκή του πρόοδος. Ενθαρρύνεται να διαβάσει όπως όλοι, να γράφει ορθογραφία, να λύσει ασκήσεις, να διατυπώσει τη γνώμη του στις συζητήσεις. Η εξέλιξη του είναι αργή αρχικά, ωστόσο υπάρχει, και ο Μ.Δ. κατακτά τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ υπερτερεί στα μαθηματικά επιδεικνύοντας καλή σκέψη. Κάποια στιγμή φτάνει σχεδόν στο άλλο άκρο, ζητώντας να γράφει συνέχεια. Του επιτρέπεται να έχει ένα μπλοκάκι και να γράφει εκεί λέξεις, αριθμούς, πράγματα που του αρέσουν. Αυτό τον ηρεμεί. Ως “ποινή” για τις κολάσιμες πράξεις του επιλέγεται η στέρηση μέρους του διαλείμματος, το οποίο περνά συζητώντας με τη δασκάλα πάνω στο γεγονός που προκάλεσε την τιμωρία. Αυτό λειτουργεί πολύ καλά, καθώς η προσωπική του ευχαρίστηση αποτελεί προτεραιότητα μεγάλης σημασίας για τον ίδιο και δεν θέλει να τη χάνει.

## Αρνητικοί παράγοντες

Η ομαλή σχολική ένταξη του Μ.Δ. δυσχεράνει και από μια σειρά παραγόντων που προέρχονται τόσο από τη συμπεριφορά του όσο και από τις συνθήκες ή τις αντιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ο Μ.Δ. αποτελεί αντικειμενικά μια πολύ δύσκολη περίπτωση μαθητή, καθώς έχει ήδη εδραιωθεί μέσα του (από την προσχολική του εμπειρία) η δυσπιστία απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Συνδέεται με τη δασκάλα αργά και με πολλή δουλειά. Του είναι πολύ δύσκολο να πάρει μέρος σε χαρούμενες δραστηριότητες (χορός, τραγούδι, βιντεοπροβολές, ζωγραφική) χωρίς τελικά να «χαλάσει τον κόσμο»... ή την εργασία του, καθώς ούτε εκεί μπορεί να συγκεντρωθεί πάνω από λίγα λεπτά. Συχνά η συμπεριφορά του είναι ανεξέλεγκτη και βιώνει μια μορφή κρίσης οφειλόμενη και στις ψυχοσυναισθηματικές του δυσκολίες, η οποία εκφράζεται με λεκτική και σωματική βία αλλά και κλάμα. Η στάση των συμμαθητών του γίνεται γρήγορα αρνητική, παρά τις προσπάθειες της δασκάλας να ενθαρρύνει τη συνεργασία και τα φιλικά αισθήματα.

Ο Μ.Δ. γίνεται συχνά αιτία ατυχημάτων, χτυπά, κλωτσάει ή εκφράζει την αγάπη του πολύ έντονα κι αυτό προκαλεί τον φόβο σε πολλά παιδιά. Επιλέγει την παρέα των πιο δύσκολων παιδιών της τάξης, λειτουργώντας μαζί τους ως "συμμορία". Παίζουν ξύλο, σπρώχνονται, βρίζουν, στοχοποιούν τους Ρομά συμμαθητές τους. Λειτουργούν προκλητικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Αισθάνονται "δυνατοί" όλοι μαζί κι αυτό επιδεινώνει τη συμπεριφορά τους. Μεταξύ των γονέων των υπόλοιπων μαθητών της τάξης δημιουργείται μια κλιμακούμενη δυσαρέσκεια για τον Μ.Δ. και του αποδίδονται όλα τα δεινά. Η άγνοια και η έλλειψη ενσυναίσθησης πολλών γονιών γίνεται τόσο έντονη ώστε να επιδεινώνει το άγχος των ήδη ταλαιπωρημένων γονιών του εν λόγω μαθητή. Εκτός σχολείου τείνει να καλλιεργείται μια απορριπτική στάση απέναντι στον Μ.Δ. καθώς αρκετοί γονείς των άλλων μαθητών δεν επιτρέπουν την κοινωνική επαφή ή τις σχέσεις συνεργασίας ή φιλίας των παιδιών τους με το μαθητή αυτό.

Το πρόβλημα εντείνεται επίσης, καθώς παρατηρείται ότι ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς δεν κατανοούν το πρόβλημά του και λειτουργούν τιμωρητικά απέναντί του στα διαλείμματα. Η δασκάλα του συχνά καταφεύγει σε φωνές για να τον συγκρατήσει. Η συχνή εναλλαγή προσώπων (υπάρχουν 6 δάσκαλοι ειδικοτήτων), τρόπων διδασκαλίας και απαιτήσεων από αυτόν τον αποπροσανατολίζει και τον κάνει ερεϊστικό. Η συνεργασία μεταξύ δασκάλας και τμήματος Ένταξης δεν είναι αποδοτική, καθώς το Τ.Ε. είναι υπερφορτωμένο.

## Συμπεράσματα

Ο Μ.Δ. ολοκλήρωσε την Α' τάξη με επιτυχία σε πολλούς τομείς. Με βάση την παρατήρηση, την αξιολόγηση των εργασιών του και την εξέλιξη της αρχικής του εικόνας, παρουσίασε σαφή βελτίωση. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που οριζόντουσαν και υλοποιούνταν σε συνεργασία με τη δασκάλα επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Ο μαθητής δε σκίζει πια τα τετράδια και τα βιβλία του, κρατά αρκετά καθαρό το θρανίο,

συγκρατεί πιο εύκολα τις εκρήξεις του. Έμαθε να γράφει και να διαβάζει πολύ ικανοποιητικά. Κάνει βέβαια, αρκετά ορθογραφικά λάθη αν και γνωρίζει τον αντίστοιχο ορθογραφικό κανόνα και είναι σε θέση να τον επαναλάβει και να τον υποδείξει στους άλλους, ωστόσο είναι από τους καλύτερους στην παραγωγή κειμένου ανάλογου της ηλικίας του. Αν και με λάθη, το κείμενό του έχει δομή και λογική. Κατέκτησε τις βασικές μαθηματικές έννοιες, μετράει καλά, εκτελεί τον αλγόριθμο πρόσθεσης και αφαίρεσης με επιτυχία. Συνήθισε να εργάζεται πρόθυμα, αν και όχι πάντα. Ολοκληρώνει πια τις εργασίες του με ικανοποιητική ταχύτητα. Βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα συγκέντρωσης και παραμονής σε ηρεμία. Η ικανότητα συμμετοχής του εξελίχθηκε αρκετά.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος ώστε ο μαθητής να μάθει να λειτουργεί δημιουργικά, χωρίς να επανέρχεται σε αρνητικές συμπεριφορές, δρόμος που χρειάζεται στενή συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κάθε εμπλεκόμενου με την εκπαίδευσή του, ώστε το αποτέλεσμα να έχει διάρκεια σε βάθος χρόνου και σταθερή βελτίωση. Ωστόσο βέβαια, το πρώτο βήμα έγινε και η συστηματική, μεθοδική και παιδαγωγική προσέγγιση που θα ακολουθήσει τα επόμενα χρόνια φοίτησης του μαθητή στο σχολείο σε συνδυασμό με τη γνωστική του ωρίμανσή του θα επιτρέψει τη βελτίωση της εικόνας του καθώς και της ολοκληρωμένης αλλά και πολύπλευρης ανάπτυξής του. Αυτό θα έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά και θα επιτρέψει τη βελτίωση της κοινωνικότητας και της αποδοχής του από το σύνολο των συμμαθητών του.

### Βιβλιογραφία

- Αμπαλάκης Σ. (2012). Σκοποί και αντικειμενικοί στόχοι, *GUNET e-class*, Available: <https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/SOCGU223>. Ημερομηνία πρόσβασης 4-2-2020.
- Καρυστινός Ανδρέας (2016). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠ-Υ & Συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες, *ΚΕΔΔΥ Ευβοίας*, Available: <http://2pek-athin.att.sch.gr/attachments/article/pdf>. Ημερομηνία πρόσβασης: 9-11-2019.
- ΚΕΔΔΥ Ζακύνθου (2017). Μελέτη περίπτωσης παιδιού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και δραστηριότητας και συνοδά προβλήματα μάθησης, Available: SlideShare, <https://slideplayer.gr/slide/13905958/>. Ημερομηνία πρόσβασης: 18-11-2019.
- Μιχαλιάδου Α. & Τσιατσούλη Δ., (2012). Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), Πρόγραμμα Παρέμβασης – Υποστήριξη, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Available:

[http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/54\\_mixaliadou\\_tsiatsouli.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/54_mixaliadou_tsiatsouli.pdf). Ημερομηνία πρόσβασης: 18-11-2019.

Ντιβέρη Π. (2015). Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, Συναισθηματική νοημοσύνη, Available: <https://www.slideshare.net/pntiveri/ss-45312865>. Ημερομηνία πρόσβασης: 4-2-2020.

Παπαδόπουλος Π. (2014). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Α' τάξης Δημοτικού, Available: SlideShare <https://www.slideshare.net/parisparadopoulos/ss-38653622>. Ημερομηνία πρόσβασης: 9-11-2019.

Σκαλούμπακας Χ. (2013). Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), Available: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/> Ημερομηνία πρόσβασης: 9-11-2019

Σκαναβή Ε. (2019). Τεχνικές διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠΥ: Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς, Available: <https://www.adhdhellas.org/ekpaidefsi/ekpaideftikoi/item/302-texnikes-diaxeirisis-mathiton-me-depy-symvoules-pros-ekpaideftikoys>. Ημερομηνία ανάκτησης: 4-2-2020.

## Two Universal Themes in Contemporary Fiction

Hatziolou Elisabeth, Associate Professor, savoula@otenet.gr  
Sofiou Stamatia, Associate Professor, dr.sofioustamatia@gmail.com

### Prejudice and Survival

#### Abstract

*Universal themes like prejudice and survival include a deep insight into the modern world. They are the outgrowth of novelists' experiences and desire to share them with the aficionados of contemporary fiction. Prejudice and Survival here aim at enlightening the readers concerning problems like the battle between good and evil. The themes appeal to both adults and adolescents because they identify with them and learn to consider what course to take in life. Prejudice in "To Kill a Mocking Bird" by Harper Lee addresses the problems of racism and injustice while "Lord of the Flies" by William Golding deals with life-threatening situations. The two themes will be examined to facilitate the reader's understanding of the sources of conflict and life's misgivings and to reveal why the work of contemporary novelists that includes universal themes is acknowledged by critics and why it makes enthusiasts feel a strong emotional bond with them. (150 words)*

**Key words:** Prejudice, suffering, conflict, misgiving, survival. (5 key words)

#### Introduction

*To Kill a Mockingbird* (1960) by the American novelist Harper Lee (1926-2016) recounts the childhood experiences of a six-year-old girl during the Thirties in the Deep South. The story reveals the conflict that occurred during the transition of the American South from black prejudice to black freedom symbolizing the injustices that the black people had to endure years after the abolition of slavery. *Lord of the Flies* (1954) by the English novelist William Golding (1911-1993) won him the Nobel Prize in Literature in 1983. He wrote the novel during the Cold War (1946-1989), the period of geopolitical tension between the Soviet Union and its satellite states (the Eastern Bloc) and the United States and its allies (the Western Bloc). The tension made him understand that far from civilization, with no binding rules or a system of religious belief, men have a capacity for evil.

#### Main Body

In *To Kill a Mockingbird*, the story takes place from 1933 to 1935 in the fictional town of Maycomb in Alabama in the US. It focuses on young Jean Louise Finch (nicknamed Scout), who lives with her older brother, Jeremy Finch (nicknamed Jem), their father, Atticus Finch, a middle-aged lawyer, a widower whose wife died of a sudden heart attack at an early age, and their black servant Calpurnia. The siblings linger in the street outside the house of Arthur Radley, a withdrawn neighbour, trying to discover the

reasons for his having no social life. They attempt to get him out of his house but to no avail. When they ask a neighbour about him, she simply explains that “Arthur Radley just stays in the house, that’s all.” (Harper Lee, *To Kill a Mocking Bird*, London, 1989, p. 49) Atticus, who discovers the secret of the children, advises them to stop “tormenting the man” who is generous and leaves small gifts in the hole of the tree outside his house for them to discover while playing in the neighborhood. Disappointment overtakes the children; they want to see the man in person, until one day they discover that Judge Taylor has appointed Atticus to defend Tom Robinson, a black man, accused of raping Mayella Ewell, a white woman. They ask their father and discover that he has already agreed to defend Robinson (despite the public reaction) because he “couldn’t hold up [his] head in town [and] couldn’t represent this county in the legislature”. (*Ibid.*, p. 83)

As a result of Atticus’ decision, the siblings have to endure not only the contempt of their fellow citizens, who call him “nigger-lover,” but also the denunciation of their own relatives and the scorn of their classmates. In fact, Scout fights a schoolboy in an attempt to defend her father’s good name: “My folks said your daddy was a disgrace an’ that nigger oughta hang from the water-tank,” the boy says, angering the young girl. (*Ibid.*, p. 85) The incident reaches Atticus’ ear who advises Scout to refrain from engaging in fights concerning his work and mind her own business. One night, however, Finch faces the menace of an angry group of fellow citizens that come to the county jail, where Robinson is imprisoned, awaiting trial, to lynch him. They demand that Atticus hand them the key to his cell but Finch refuses. He would have failed to avert the black man’s horrible demise had Scout and the boys not arrived on the scene in good time.

Scout greets one of the men whose son she knows: “Hey, Mr. Cunningham.... Don’t you remember me, Mr. Cunningham? ... I go to school with Walter.... He’s your boy, ain’t he? He’s in my grade ... and he does right well. He’s a good boy ... a real nice boy.” (*Ibid.*, p. 169) As Cunningham displays no interest in the topic, the girl drops the subject instantly. She knows that the man’s legal affairs are known to everyone in town and asks him how his entailments are progressing. “Entailments are bad,” she adds, addressing the entire congregation that remains silent, explaining that Mr. Cunningham need not worry about his entailments because “it takes a long time ... to ride it out....” (*Ibid.*, p. 170) Squatting, Cunningham takes Scout by the shoulders and promises to inform his boy about her kind words. Then, by means of a gesture, he signals to the men to return to their cars. They can now view the situation from the perspective of the defendant.

On the day of the trial, Atticus forbids the children to go to the Court House. The siblings, however, decide to disobey the order. They want to listen to Atticus’ reasons in denial of the charge. As they arrive late and find no seats available on the main floor, they watch the proceedings from the balcony where there is room only for the African Americans. During the examination of the facts, Atticus establishes that the accusers -

Bob Ewell and his daughter Mayella Ewell – are lying. Robinson never touched the young woman. He lost his left arm in the plantation when he was a child and cannot use it to restrict the movements of one trying to defend oneself. On the contrary, the friendless Mayella made a sexual advance on Tom by asking him to repair an old piece of furniture. Robinson ascertains the facts when interrogated explaining that while he was in the house, mending an old chest of drawers, Mayella approached him in order to initiate sexual activity. The arrival of her father and siblings, who witnessed the awkward scene in awe, resulted in a horrible scene during which Robinson managed to escape. And yet, despite Atticus' efforts, the jury declares Robinson guilty of the crime with which he is charged. Jem's faith in justice is badly shaken and so is Atticus' belief in the members of the jury - all the more so when a month later, the hapless man is shot dead trying to escape from prison. No court action is taken, no investigation occurs and Robinson's death is soon forgotten.

In spite of Tom's demise, Bob cannot forget his humiliation. He holds Atticus and the judge responsible - they damaged his credibility - and he decides to make them pay for it. One morning, while he encounters the lawyer on his way to his office, he spits in his face and another day, he attempts to break into the judge's house to rob him. As if that was not enough, Bob menaces Tom Robinson's widow and attacks Finch's children on a dark night after the school Halloween pageant. In the ensuing fight, Jem breaks his arm but Scout is saved by an unknown man who hears her cry for help and escorts the two children to the Finch residence.

Scout understands that her saviour is Arthur Radley, the reclusive neighbour. She thanks him and escorts him to the porch where Atticus and Sheriff Tate are discussing the incident. The county law enforcement officer informs the lawyer that Bob is dead. The fact shocks the attorney and he attempts to explain to the Sheriff that Jem's reaction was simply "self defense". (*Ibid.*, p. 300) Atticus expects Tate to charge the boy with manslaughter but the man of law explains that Jem is not the culprit. Bob fell on his own knife during the fight. The good lawyer refuses to accept the story. The Sheriff wants to protect the thirteen-year-old boy from appearing in court, he says, but the sheriff insists: "It ain't your decision, Mr. Finch, it's all mine. It's my decision and my responsibility. For once, if you don't see it my way, there's not much you can do about it. If you wanta try, I'll call you a liar to your face. Your boy never stabbed Bob Ewell' he said softly, 'didn't come near a mile of it and now you know it. All he wanted to do was get him and his sister safely home. ... There's a black boy dead for no reason, and the man responsible for it's dead. Let the dead bury the dead this time, Mr. Finch. ... If it was any other man it'd be different. But not this man, Mr. Finch". (*Ibid.*, pp. 303-304)

Sheriff Tate departs and Atticus understands that Arthur Radley accidentally killed Ewell while trying to rescue the children. Putting the sensitive man on trial would be a sin. It would be like killing a mockingbird, a symbol of innocence and kindness. Even putting him in the public eye would be wrong, he thinks, as he knows that Radley is

terrified of the public. Scout, who can interpret the meaning of the words of the sheriff, tells her father that the ordeal of the poor man would have been “like shooting a mockingbird”. The Sheriff is right, she says, reminding her father his words that they are never to kill a mockingbird known for its habit of mimicking the songs of other birds and the sounds of insects and amphibians. (*Ibid.*, p. 304) Radley, who has heard the discussion, decides to leave. Scout walks him home and says goodbye to him at his front door. She regrets that she never thanked him for his gifts and feels that she may never see him again. When she returns home, she goes into Jem’s room to see how he feels and stays with him until late at night.

Possibly one of the most common themes, prejudice, relates the story of a character that is judged for being different, whether that be real or just perceived as a wrongdoing by others. The story, about the issue of racial injustice in the American South that begins with the children’s fascination with Arthur Radley’s awkward behaviour continues with Lee’s successful description of Scout’s neighbours and her detailed reflection of the traditions of the people of the American South. The vivid pictures of the behaviour of the characters supply the reader with information about their beliefs and way of life. The character of one of the members of the Finch family, i.e. Alexandra, Atticus’ sister, unfolds her beliefs as she attributes Bob Ewell’s drinking and gambling problems to his genealogy. And yet, the demand of the local men to take the law into their own hands, now that the life of a black person is at stake, cannot be attributed to their addiction to alcohol and gambling but to the old Southern tradition, a long-established action or pattern of behaviour in the community that has been handed down from generation to generation. Alexandra, aware of the fact, chooses to forget the explanation because it is obvious that it does not pay to deal with it. She also fails to comment on Scout’s phrase “fine folk,” referring to the Sheriff’s reasoning concerning the violent incident. So it appears logical to conclude that the Deep American South with its social and religious customs that prohibit alcohol and betting affects the people and influences the citizens of Maycomb in the treatment of Tom Robinson.

After the publication of the book, many critics claimed that the popularity of *To Kill a Mockingbird* was based on racial issues, i.e. the influence of the two memorable events that occurred in Alabama: Rosa Parks’ (1913-2005) refusal to yield her seat on a city bus to a white person, which sparked the 1955 Montgomery Bus Boycott, and the 1956 riots at the University of Alabama after Autherine Lucy (1929) and Pollie Myers (1932-2003) were first admitted and later expelled when the authorities discovered that they were not white. (*The Times*)

As Robinson’s trial is juried by white farmers, it is not surprising that he is sentenced to death despite Atticus’ overwhelming evidence of his innocence. Nor is it surprising that educated people, like Atticus’ relatives, neighbours and friends, apart from the judge, agree with the decision of the jury either because they are afraid of blacks (they have cruelly treated them for years on end) or because they were brought up to naively believe that blacks are inferior to whites. The fact that the victim of racial injustice is



physically impaired and thus unable to commit the act he is accused of plays no role in the jury's guilty verdict. Like the black heroes in the stories of white Southern writers, i.e. Margaret Mitchell's (1900-1949), *Gone with the Wind* (1936), Tom is a reflection of the pathetic black man that is dependent on the whites rather than on his own mental powers. Although Tom's life is spared initially because Atticus intends to file an appeal, he is finally shot dead while attempting to climb the prison wall. He escapes death once, thanks to Atticus and his bright children, only to succumb to his fear of the authority of the white man. Finch, his children and the judge are the only citizens that attempt to defend Robinson during and after his trial failing to achieve their goal because they have to face a society prejudiced toward the black population.

Despite his low socioeconomic status, Ewell, the reflection of racial superiority, views the black man as his chance to draw attention to his white self and large family. He may be a poor member of Maycomb or an alcoholic but he is true to tradition. Atticus, making his summation of the events to the jury, explains that the young woman's fear of her father put the black man's life at stake. Bob and Mayella present themselves to the court "in the cynical confidence that their testimony would not be doubted, confident that [the court] would go along with them on the assumption – the evil assumption – that *all* Negro men are basically immoral beings". (Lee Harper, *To Kill a Mocking Bird*, p. 225)

In spite of his reference to President Thomas Jefferson's (1747-1801) principle that all men are created equal, Atticus fails to convince the jury of Robinson's innocence. The jurors' prejudice prevents them from examining the case before sentencing Tom to death. The black man becomes a victim of hostility; a scapegoat for a crime he did not commit. The Alabama town he lives in, is plagued by rampant racism and lynching occurs with regularity. Since Tom is black, the whole white community assumes that he possesses a greater propensity for crime. (Thomas Jefferson)

Atticus accepts the challenge to defend him, proving the black man's innocence and overall good nature through reason. When he fails, he teaches his children that white men cheat black men every day. However, he says, whenever a white man deceives or misleads a black man, no matter who he is, how rich he is or how noble a family he comes from, that white man is trash, basing his conclusion on man's attitude and belief concerning unreasonable resistance to rational thinking or unfavourable thinking toward a person that is not based on experience.

Survival in William Golding's *Lord of the Flies* is a universal theme exemplified through a wartime evacuation. A British airplane, carrying a group of schoolboys aged six to twelve, crashes on a tropical island in the Pacific Ocean. The pilots are instantly killed but the children survive, having to cope with an unprecedented situation. Two boys - blond Ralph and overweight, bespectacled "Piggy" – spot a conch on the beach. Exploiting Piggy's idea, who cannot blow the conch because he has asthma, Ralph uses the shell to gather the survivors on the beach for an assembly.

Ralph, an optimist, states that adults will soon arrive to rescue them. Piggy, a practical boy, asks for a count of the children but fails to convince the members of the assembly. Ralph, the holder of the conch, is elected chief, taking the votes of most of the boys except for Jack Merridew, the choirmaster, and the members of his choir. The new chief allows Jack (who is older than him) to form a separate team of hunters that will ensure food supplies to the children. Then he orders the boys to build a smoke fire on the island mountain and constantly maintain it as a signal that would alert passing ships to their presence and rescue them.

Following Ralph's orders the boys build a smoke fire on the island mountain by using Piggy's thick glasses. Ralph, Jack and Simon, a quiet teenager, explore the island and return to the beach to inform the boys that they found a great deal of fruit and saw many wild pigs in the woods. Then, the triumvirate begins to build shelters without the help of the children that run off to the beach. Furious, Ralph complains to Jack and Simon that despite their promise to work hard until the shelters are finished, the boys are hopeless. Except for Jack's hunters, all the children, even the older ones, are "off bathing, or eating, or playing." (William Golding, *Lord of the Flies*, London, 1962, p. 64)

During another assembly, the boys decide that whoever holds the conch is allowed to speak at gatherings and receive the attention of the group. In the course of the meeting, a child, feeling insecure, confesses that he has seen a "snake-thing," in the woods. Ralph explains that there is no such animal on the island because its size is small (beasts live on big islands, he says) but Jack, eager to win a victory over his rival, promises to seek and kill it. But first, he has to search for food. Taking his hunters to the forest to hunt down a wild pig, he draws a number of them away from the signal fire so that when a ship sails by the island and there is no smoke signal, the vessel continues her voyage without stopping. When Ralph attacks Jack for his mistake, Piggy asks him, "How can you expect to be rescued if you don't put first things first and act proper?" Jack, angered, slaps Piggy in the face and breaks a lens of his glasses. (*Ibid.*, p. 58) The children pay no attention to the incident and depart to enjoy the cooked meat provided by the hunters. Ralph, however, furious by his rival's disobedience and the older boys' failure to attract the passing ship, begins to consider relinquishing his post. Piggy, who understands the importance of Ralph's authority, explains to him that his resignation could threaten the integrity of the group, especially if Jack takes total control of the children's lives.

During an assembly, Ralph emphasizes that the building of the huts has been neglected. He wonders to himself if he has Piggy's intelligence to fight his rivals. Taking heart, he repeats the duties of the boys and concludes by saying that the community is beginning to fragment because of its preoccupation with the beast. Simon explains that the animal exists not in the forest but in themselves. The boys laugh and Ralph refrains from responding. He focuses on the smoke fire on the mountain: Not only did they let it extinguish but they "nearly set the whole island on fire ... by making little cooking fires," he says. From now on, they will not "have a fire anywhere but on the mountain," he concludes. (*Ibid.*, p. 101)

On a night during which an aerial battle occurs near the island, a fighter pilot ejects from his plane. He dies during his descent and his parachute, blown by the wind, reaches the island. In the morning, the twins Sam and Eric, assigned to the maintenance of the signal fire, see the corpse entangled in the top of a tree. Mistaking it for the beast, they warn Ralph. The chief calls an assembly by word of mouth, he does not want to use the shell and attract the beast, and organizes a hunt to the part of the island Jack and his hunters have never been. The hunt comes to naught and Ralph advises the children to rest. Jack, disregarding the chief's advice, decides to go after the beast. His insinuation, he is braver than the chief, angers Ralph who accepts the challenge. He follows the choirmaster until the two enemies reach the place with the dead parachutist's head and body decomposing.

Upon their return, Jack calls an assembly in order to turn the boys against Ralph. The children refuse and Jack leaves. His confidant, Roger, departs stealthily and so do some of the older boys. They become members of Jack's tribe, hunting and preparing feasts of cooked pig. During a feast, the tribe places the head of a pig on a stick and leaves it in the forest as an offering for the beast. Simon, who lives alone in the woods because he is an epileptic, approaches Ralph on the beach. The two adolescents decide to secretly watch the tribe and they observe them as they form a circle round a wild pig, kill it and chant: "*Kill the pig! Cut his throat! Kill the pig! Bash him in!*" The ritual of the half-naked hunters with the painted faces, the savages that sacrifice wild pigs to the beast and bring it offerings, takes the two boys by surprise. (*Ibid.*, p. 142)

The day Simon departs stealthily to reach the place with the pig's head, he begins an imaginary dialogue with it. He calls it Lord of the Flies, because of the small, black insects that feed on it, and understands that there is another monster that lives inside him. If he manages to annihilate it, he will free himself from social isolation. Coming to the place where the body of the dead parachutist is decaying, he understands that the dead man is not the beast. He staggers down the hill toward the camp of the tribe only to see Ralph, Jack and Piggy gesticulating and the tribe dancing half-naked. A wild storm breaks and the lightning reveals Simon lurking behind the bushes. Mistaking him for the beast, the boys attack him, despite his cries about the dead man on the hill, and kill him. When serenity returns, the boys watch the pilot's decomposed body floating out to sea and Simon's corpse drifting on the wind. Ralph and Piggy, who participated in their friend's murder, regret the outcome of the incident. Ralph feels guilty but Piggy is quick to explain that Simon's murder was an accident: "Coming in the dark – he hadn't no business crawling like that out of the dark. He was batty. He asked for it. .. We can't do no good thinking about it, see? ... It was an accident ... and that's that," he concludes determinedly. (*Ibid.*, pp. 193-194)

Meanwhile, Jack understands that the most important thing on the island is Piggy's glasses. Organizing a raid on Ralph's camp, he manages to confiscate the precious item. To retrieve it, Ralph journeys to the enemy camp, with the conch in his hands and Piggy at his side. He accuses Jack of taking the shell, receives a stab wound and gives Jack a

wound on the ear. Piggy shouts, “Which is better, law and rescue, or hunting and breaking things up?” as Roger drops a boulder from a high point and deprives him of his life. (*Ibid.*, p. 222)

When the symbol of ruling and agreement shatters, Ralph escapes. Reaching the skull of the pig, he splits it with a stick, liberating himself from irrational beliefs. He hides in a thicket of the forest to escape his enemies but, at the crack of dawn, Jack’s men attempt to smoke him out. While running on the beach, he can hear the fire burning the island and the ululation of the savages in pursuit of him. He trips and falls but as he looks up he hears a British naval officer say that he has landed from a passing cruiser to investigate the fire on the island. When Jack and his savages approach, the officer thinks that the boys are playing a game. “Like *The Coral Island*,” he tells them, referring to the 1858 story by the Scottish novelist R. M. Ballantyne (1825-1894) that recounts the adventures of the three survivors of a shipwreck, living alone on a remote island in the South Pacific and having to rely on their own ingenuity to survive. He wants to know how many boys live on the island, recalling Piggy, but receives no answer: “I should have thought that a pack of British boys ... would have been able to put up a better show than that,” he complains, as Ralph begins to sob “for the end of his innocence, the darkness of man’s heart, and the fall through the air of the true, wise friend called Piggy” and the boys begin crying. The officer waits for them to recover control of their emotions in order to escort them to the cruiser. (*Ibid.*, p. 248)

The title of the novel comes from Matthew 12:24 (*Good News Bible*, London, 1994, p. 18) and refers to Beelzebub, a major daemon. Known as the Lord of the Flies, feasting on waste material, Beelzebub is also “the lord of death, man’s perpetual enemy and God’s archenemy, implies the novelist, who acknowledged Ballantyne’s *The Coral Island* as a source for his story. And yet, unlike the upright Scottish novel, Golding’s story is an allegory because in place of the Scotsman’s high moral standards, he employs man’s rational emotions and morality against his enemy’s violent reactions and immorality. Golding’s aim was to portray man’s brutal nature in war and in the absence of civilization. What would happen if man grew up in a world lacking culture? He would have to experience long periods of armed conflict or he would employ philistine practices like Caliban, Duke Prospero’s uncivilized servant in William Shakespeare’s (1564-1616) *The Tempest* (1610), whose lack of civility contrasts with his master’s politeness. Golding’s story is not only different from Ballantyne’s novel that includes themes typical of the adventure stories of the previous centuries, like the importance of hierarchy and leadership or the civilising effect of Christianity, but also different from Daniel Defoe’s (1660-1731) didactic *Robinson Crusoe* (1719) simply because his heroes clash, there are no heroines to mitigate and there is no information concerning the outside world apart from the nuclear war in the northern hemisphere that reflects the disorderly world of the boys. The clashes between Ralph, the cultured young man, and Jack, the uncouth choirmaster, imply that man cannot live without organization or restrictions on individual liberty.

Golding's dystopia inverts the morality of Ballantyne's story by emphasizing that evil is within man. His theme is different from the Scottish writer's plot in which three young men - Jack, Ralph and Peterkin - enjoy an easy life when shipwrecked in a remote island, until they are threatened by cannibals and pirates. Ballantyne relates his heroes' adventure as a time of enjoyment. The three men light no fire to attract sailing ships and "give up all hope of an early deliverance". When cannibals threaten to kill them, the Christian missionaries that live on the neighbouring islands and the Christian natives save their lives. (R. M. Ballantyne, *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean*, London, 2007, p. 26)

Of the four main characters in *Lord of the Flies*, Simon is the most inherently refined boy. Unassertive Piggy has intelligence, which helps him to invent things; Ralph's civilized nature makes him a planner in the absence of adults while Jack's malice turns him into a usurper of power, despite his involvement in religion. The community, influenced by a reluctant chief and his intelligent adviser and a warmonger and his violent team, has to overcome countless odds to survive. When the war over power begins, the children's innocence is corrupted by their inability to resist sin. Far from civilization, temptation to do wrong overtakes them. Disoriented by man's love for war and discouraged by the neutrality of the Church, Golding relates man's sinful nature and the shape of the society that evolves far from civilization. Jack and his men, eager to exploit the younger children's fears, disguise their faces with paint. The choirmaster lacks intellect and hates Piggy for his common sense. Piggy is different, he is sensible, practical, and that is the reason why he is not tolerated. So is Simon whose affection for Ralph, Piggy and the children never wanes. His role is to explain to the children that evil exists in man's nature i.e. in Roger's brutality and malevolence. The absence of civilization spawns supernatural fears that spiteful Jack and his savages exploit. He and the other boys are Golding's means to write a fable that illustrates the distinction between good and bad. Alternatively, they are his means to write an allegory, a symbolic work in which the characters and events express moral or political meanings. The novelists' plain language that imitates the language of children succeeds in reflecting the world of youngsters: "Suddenly Piggy was a-bubble with decorous excitement. "S'right. It's a shell! I seen like that before. On someone's back wall. A conch he called it. He used to blow it and then his mum would come. It's ever so valuable." (*Ibid.*, p. 21) The language excites the reader and unites Golding's moral questions, concerning man's nature with reality while prompting him to think about situations in which things are uncertain.

### Conclusion

The two universal themes, which serve as messages in the stories, relate man's hostile confrontation with prejudice and wilderness due to their fear of the unknown. The citizens of Maycomb judge blacks before sufficient evidence is available while Ralph fails to convince the children that only big islands have beasts. Finch loses his confidence in the jury and Ralph, who at first loses his confidence in his reasoning based on available facts, regains it when, facing his enemies, he understands that the beast is the evil that

erodes his soul. The loss of Tom, Piggy and Simon is the result of the characters' exposure to events over a period of time that leads to an increase in knowledge. The community leads them to an awareness of pain and evil. The conflict between prudent characters, like Finch and Ralph, and evil ones, like Bob and Jack, symbolizes man's association with good and evil. Finch has an open personality, Ralph is disciplined but Jack, in a black coat, part of his ecclesiastical uniform, is malicious because he lacks moral scruples. While the former are associated with goodness, the latter is associated with hatred. Taking the situation of some American citizens that live in the South and the survivors of an airplane crash on an uninhabited island in the Pacific Ocean, the two novelists wrote two stories about man's inherent meanness especially in the absence of culture that is necessary "for the development of his human qualities" among the most important of which are social organization for the control of the environment and communication across time and space". (Edwin P. Hollander, *Principles and Methods of Social Psychology*, London, 1971, p. 304)

### References

Ballantyne, R. M., (2007). *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean*. London: The Project Gutenberg eBook.

"Declaration of Independence." <[www.loc.gov/exhibits/jefferson/jeffdec.html](http://www.loc.gov/exhibits/jefferson/jeffdec.html)>.

Golding, W., (1962). *Lord of the Flies*. London: Faber and Faber.

*Good News Bible*. London: The Bible Societies/HarperCollins, 1994.

Harper, L., (1989). *To Kill a Mocking Bird*. London: Arrow.

Hollander, E.P., (1971). *Principles and Methods of Social Psychology*. London: Oxford University Press.

"Margaret Mitchell." <<https://www.britannica.com/biography/Margaret-Mitchell>>.

*The Times*. <<http://www.the-times.co.uk/>>.

Shakespeare, W., "The Tempest" in *Complete Works*. Edited with a Glossary by W. J. Craig. (1971). London: Oxford University Press.

"United States of America." *Microsoft® Encarta® 2006 [DVD]*. Microsoft Corporation, 2005.

## **Η αναγκαιότητα του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο νηπιαγωγείο**

**Στεφανίδου Φανή**

*Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
fanoulastefanidou@gmail.com*

### **Περίληψη**

Στην συγκεκριμένη εργασία γίνεται μία προσέγγιση της αναγκαιότητας του μαθήματος των εικαστικών στο νηπιαγωγείο. Σκιαγραφούνται οι τρόποι με τους οποίους τα νήπια μπορούν να έρθουν σε επαφή ουσιαστικά με το φαινόμενο της εικαστικής τέχνης μέσα από ένα συγκεκριμένο θέμα όπως αυτό του «νερού» στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή και την προσέγγιση θεωριών τονίζεται η εκπαιδευτική σημασία της τέχνης καθώς και η συμβολή της στην ανάπτυξη του νηπίου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εικαστικά, δραστηριότητες, νήπια.

### **Εισαγωγή**

Από την αρχή της δημιουργίας του ανθρώπινου είδους, η τέχνη (ζωγραφική, τραγούδι κα) αποτελούσε το μέσο έκφρασης που εμπνέονταν από την ιδεολογία της εποχής καθώς, όπως έλεγε και ο Πικάσο, η τέχνη ήταν αυτή που μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει ο άνθρωπος κάθε τι που η φύση δεν μπορούσε να του δώσει σε απόλυτη μορφή (Κοζάκου- Τσιάρα, 1991). Ως ο πρώτος παιδαγωγός που εισήγαγε και εφάρμοσε τις εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο προκειμένου να παροτρύνει το νήπιο να εκφραστεί μέσα από αυτές αλλά και να εμπεδώσει γνωστικές έννοιες, θεωρείται ο Friedrich Froebel ( Τσάμη, 2017) . Σύμφωνα με την Ardouin (2000) ο σκοπός των εικαστικών στο νηπιαγωγείο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι η δημιουργία καλλιτεχνών αλλά η αυθόρμητη έκφραση με δικά του σύμβολα (Κάνιστρα, 1991), *«έτσι ώστε το παιδί να κατανοήσει τη σημασία αυτού που κάνει και να μπορέσει να συγκροτηθεί στο πλαίσιο μιας σχέσης αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο, με τις γνώσεις»* (Ardouin 2000:134)

### **Η εκπαιδευτική σημασία της τέχνης**

Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τον κόσμο, τον ερμηνεύουν και εκφράζονται μέσα από την Τέχνη των εικαστικών (Παπαδοπούλου, 2004; Τσάμη, 2017) καθώς αφενός μέσα από την εικαστική έκφραση υπάρχει σύνδεση των εγκεφαλικών κέντρων που αφορούν συναίσθημα και επικοινωνία (MackNamee, 2004) και αφετέρου αυτός ο τρόπος *«προσφέρει εσωτερική αίσθηση αποτελεσματικότητας και ελέγχου της ζωής τους»* (Epstein, A., Τρίμη, E., 2005:26) και *«η ίδια η καλλιτεχνική εμπειρία μας στρέφει προς τα μέσα, ώστε να προσδιορίσουμε τα δικά μας ιδεώδη περί ωραίου, νοήματος και αξίας»* (Epstein, A., Τρίμη, E., 2005:25). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η προσωπικότητα των παιδιών και μπορούν να αποδώσουν σκέψεις, συναισθήματα, πληροφορίες (Malchiodi, 1998; Malchiodi 2001) αλλά και νόημα στον κόσμο

που υπάρχει γύρω τους (Βάος, 2008). «Ο μαθητής που θα μπορεί να προβληματιστεί πάνω στην καλλιτεχνική κουλτούρα θα έχει την ευκαιρία να ενταχθεί στον κόσμο..» (Ardouin, 2000, σ.121) «εκφράζοντας την ατομική και ομαδική του ταυτότητα». (Camp, 1982:32; Clement, 1986).

### Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη του νηπίου

«Ο ορατός κόσμος είναι που δίνει στον άνθρωπο την κύρια βάση των εμπειριών και των βιωμάτων του» (Arnheim, 2004: 66) και «όλες οι καλλιτεχνικές απασχολήσεις και κατασκευές που κάνει το νήπιο με εντελώς ελεύθερο και αδέσμευτο τρόπο, θέτοντας δικό του σχέδιο και δικό του σκοπό, εξυπηρετούν, εμπλουτίζουν και αναπτύσσουν αυτή την ιδιάζουσα σκοπιμότητα, επινοητικότητα και εφευρετικότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης» (Βιγγόπουλος, 1983:12). Σύμφωνα με την Αραπάκη (2015) οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διδάξουν τις εικαστικές τέχνες συναντούν τα εξής προβλήματα: Α. Αυθαίρετη λήψη αποφάσεων στον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων. Β. Τον τρόπο αξιολόγησης των εικαστικών δημιουργημάτων των μαθητών. Γ. Την έλλειψη σχεδιασμού της κάθε ενότητας. Ωστόσο, η/ο νηπιαγωγός πρέπει να δείχνει τον ανάλογο σεβασμό ακόμη και στην πιο αδέξια «προσωπική ιδέα, επινόηση, έκφραση και έμπνευση του νηπίου» (Βιγγόπουλος, 1983:14) καθώς η «μελέτη των παιδικών σχεδίων μας οδηγεί αναπόφευκτα στην καρδιά των προβλημάτων, που αφορούν στο ίδιο το παιδί, στην ιστορία, στις καταστάσεις που βιώνει» (Καρέλλα, 1991, σελ. 11) και «μυιάζουν με έκρηξη ή με κραυγή. Οι γραμμές είναι σαν λέξεις που πολλαπλασιάζονται και εκφράζουν μια ανάγκη του παιδιού να δώσει και να ακουστεί» (Mark V. & Σ, όπ., σελ. 7 – 8 όπως αναφέρεται στο Παπανικολάτου, 2009: 15). Βέβαια, «η χρήση μιας οπτικής γλώσσας είναι θεμελιώδης όρος για τη σχεδίαση» (Βακαλό, 1988:14). Σύμφωνα με τον Malchiodi (2006) υπάρχουν 6 στάδια εξέλιξης όσον αφορά την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών τα οποία είναι: 1) 18 μηνών-3 ετών: Έκφραση μέσα από μουτζούρες, χωρίς ύπαρξη λόγου με ασυνείδητη χρήση των χρωμάτων. 2) 3-4 ετών: Σύνδεση της «μουτζούρας» με φανταστικό νόημα βασικών μορφών και συνδυασμό βασικών σχημάτων. Περιορισμένη συγκέντρωση. 3. 4-6 ετών: Σχεδιασμός ανθρώπινων μορφών ή αντικειμένων χωρίς την ύπαρξη σχετικού μεγέθους αλλά εστιάζοντας στις σχέσεις μεταξύ τους. 4) 6-9 ετών: Μέσα στις ζωγραφιές αναπτύσσονται οπτικά σύμβολα και σχήματα έμψυχων και άψυχων μορφών με συγκεκριμένο σχήμα (πχ κύκλος για κεφάλι) που έχουν το μέγεθος ανάλογα με την σημαντικότητα που έχει αυτό για το παιδί. 5) 9-12 ετών: Σχεδιασμός με λεπτομερή περιγραφή χαρακτηριστικών ακόμα και φύλου, ρεαλιστική αποτύπωση των χρωμάτων της φύσης. 6) 12+ : Λεπτομερή σχέδια μεγαλύτερης ακρίβειας και βάθους, χρήση αφηρημένων εικόνων και χρήση υλικών με ευχέρεια.

«Ο Piaget υποστήριζε ότι η απόδοση του σχεδίου ενός παιδιού αντανάκλα την γνωστική επίδοση του. Δεν θεωρεί ότι το σχέδιο είναι μια ειδική περιοχή ανάπτυξης αλλά απλώς ένα παράθυρο προς γενική γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ένα Πιαζετιανό αναπτυξιακό πλαίσιο υποδηλώνει ότι το σχέδιο των παιδιών ακολουθεί μια συνεπή, καθολική, διαδοχική εξέλιξη πάνω στην οποία ο ενήλικας έχει μικρή επιρροή» (Τσιάμη, 2017:32). Ο Piaget υποστηρίζοντας «κατά την ενέργεια επί του κόσμου» εξηγεί πως τα παιδιά



αντλούν γνώσεις μέσα από τις δικές του πράξεις καθώς «προχωρούν με μια ακολουθία ποιοτικών μεταμορφώσεων» (Cole & Cole, 2002: 283). Οι βασικοί παράγοντες που διευκολύνουν το πέρασμα των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget είναι (Schacter et al., 2018): 1. Αφομοίωση : ή ωρίμανση : έρχεται που συμβαδίζει με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Σαρρή (2009) σημαντικό ρόλο στην αφομοίωση έχει το συμβολικό παιχνίδι. 2. Συμμόρφωση: ή εμπειρία: που αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον μέσα από την σύγκριση, την μάθηση και τη χρήση. 3. Προσαρμογή: γίνεται μέσα από την γνώση, η οποία το βοηθά να αλλάζει την σκέψη του σε νέα δεδομένα. 4. Εξισορρόπηση : οργανώνει τις πρότερες γνώσεις στο σύνολό τους. Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ο οποιοσδήποτε να δημιουργήσει και να εκφραστεί καλλιτεχνικά είναι η εκπαίδευση και η προσέγγιση των εικαστικών σε αυτήν γίνεται μέσα από την τέχνη (Μαγουλιώτη, 2014): 1. Του σχεδίου: Αποτύπωση σε χαρτί πραγματικών ή φανταστικών παραστάσεων με τη χρήση μολυβιού, 2. Της ζωγραφικής: Χρησιμοποίηση έγχρωμου σχεδίου, 3. Της γλυπτικής: Δημιουργία των τριών διαστάσεων αλλά και του όγκου με την τεχνική της απτικής σύνθεσης, το πλάσιμο (πχ. πηλός) ή την λάξευση υλικών (πχ πέτρα), 4. Της χαρακτικής: χάραξη σχεδίου σε υλικά όπως πέτρα, ξύλο ή χαλκός και την χρησιμοποίησή τους για τύπωμα πάνω σε συγκεκριμένα χαρτιά, 5. Της διακόσμησης: μοτίβα, φόντο και μπορντούρες που βασίζονται σε μαθηματικές έννοιες της ποσότητας, του βάρους ή της συμμετρίας με χρήση γεωμετρικών-εικαστικών στοιχείων, 6. Του ψηφιδωτού-μωσαϊκού: δημιουργία εικόνων με την συναρμολόγηση μικρών κομματιών ή ψηφιδών που έπειτα θα κολληθούν σε κάποια επιφάνεια, 7. Του βιτρο -των φωτεινών χρωμάτων: η δημιουργία εικόνων μέσα από το συνδυασμό και την κόλληση (με μολύβι) ενός διάφανου χρωματισμένου γυαλιού με άλλα, 8. Της αρχιτεκτονικής – της μακέτας: δημιουργία τρισδιάστατης μικρογραφίας για την σχεδιαστική γραμμική αναπαράσταση της όψης και της τομής ενός πραγματικού χώρου. Η οικολογική θεωρία υποστηρίζει πως οι λειτουργίες της αντίληψης και της κίνησης έχουν ταυτόχρονη δράση και εξαιτίας αυτού οποιαδήποτε συγκεκριμένα βήματα προκειμένου να βελτιωθεί η κίνηση δεν αποτελεί ξεχωριστή λειτουργία του οργανισμού (Michaels & Carello, 1981). Σύμφωνα με τον Bruner (1996/1997) οι διαστάσεις που θα συλλειτουργήσουν προκειμένου να παραχθεί η μάθηση είναι: 1. Η ανακαλυπτική μάθηση: Η επεξεργασία εννοιών ή γνώσεων που το νήπιο θα ανακαλύψει και θα ενσωματώσει με προηγούμενες τους γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο η δηλωτική γνώση μετατρέπεται σε διαδικαστική γνώση, 2. Η μετασηματιζουσα μάθηση: Η μεταγνώση που θα προκύψει από τον μετασηματισμό των γνώσεων κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους (Mezirrow, 1990/1998/2000/2009), 3. Η αξιολόγηση των προϋπαρχόντων ή νέων γνώσεων ως προς την ορθότητα ή τη χρησιμότητα που έχουν.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο « Διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης στις σχετικές οδηγίες τους τονίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση» (ΔΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, σελ.586). «Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία

καθώς και επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παρατηρούν, πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, ερευνούν και χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχεία καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης. Ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι το μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος» (ΔΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, σελ.589). Σκοπός των εικαστικών στο νηπιαγωγείο είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων προκειμένου το νήπιο να εκφραστεί μέσα από τις δημιουργίες του αναπτύσσοντας την ικανότητα (ΔΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, σελ.608-609): 1. Να παρατηρεί και να ερμηνεύει το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον με τη χρήση διαφορετικών υλικών, 2. Να «πειραματίζεται» με υλικά και χρώματα επινοώντας τεχνικές σχεδίασης και ζωγραφικής, 3. Να σχεδιάζει και να συνδυάζει γραμμές και περιγράμματα που αποτυπώνουν κάποια μορφή, 4. Να κόβει με το χέρι ή τη χρήση ψαλιδιού χάρτινα υλικά για τη δημιουργία κολάζ, 5. Να δίνει μορφή σε υλικά όπως πηλό, ζυμάρι ή πλαστελίνη πλάθοντας με τα χέρια του, 6. Να χρησιμοποιεί στένσιλ και τυπώματα για δημιουργία σχεδίων, 7. Να δημιουργεί αιωρούμενα αντικείμενα (μόμπιλς) χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά όπως σύρμα, κρεμάστρες, χαρτόνια κτλ, 8. Να υφαίνει, 9. Να χρησιμοποιεί χρηστικά αντικείμενα για μικροκατασκευές (πχ κουτιά από γάλα, μπουκάλια, κοχύλια κα), 10. Να γνωρίζει τον πολιτισμό και τις παραδόσεις ονοματίζοντας ορισμένα είδη τεχνών όπως δαντέλες, κεραμικά, ξυλόγλυπτα καθώς και έργα μεγάλων ζωγράφων, 11. Να αναπτύσσει το λεξιλόγιό του όπως ονόματα χρωμάτων, σχεδίων κα εκφράζοντας σκέψεις και προτιμήσεις και χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών για τους εκπαιδευτικούς των εικαστικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011) «για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών δόθηκαν τέσσερις αρχές που αφορούν στη διαδικασία μάθησης» (ΟΕΕΥΕ, 2011, σελ4) αποτελούμενες από την αρχή: 1. της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, 2. της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών, 3. της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών, 4. της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου Μάθησης. Στις προτάσεις του Οδηγού Σπουδών για τους εκπαιδευτικούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011) «συμπεριλαμβάνονται στη διδακτική πρακτική μερικές από τις ιστορικά σημαντικότερες εικαστικές εκφράσεις του εικοστού αιώνα, που έδωσαν μια καινούρια διάσταση στην εικαστική έκφραση των καλλιτεχνών επειδή είχαν ένα πολύτεχνο χαρακτήρα.... Η Τέχνη σε όλες αυτές τις μορφές επεδίωξε να ταυτιστεί με τη ζωή. Πήρε από τα στοιχεία της ζωής το εφήμερο και το φευγαλέο, τις καθημερινές πράξεις και τα φτωχά υλικά και δημιούργησε την Εγκατάσταση (Installation), το Performance, το Happening, τη Video Art.» (ΟΕΕΥΕ, 2011, σελ.38). Σύμφωνα με τον Μαγουλιώτη (2002, σελ.35) «σημαντικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν την παρατήρηση, την κρίση, το νοητικό συνειρμό, τη φαντασία, την ειλικρίνεια, ευνοούν το συντονισμό των ψυχικών δυνάμεων, κινητοποιούν όλες τις αισθήσεις, τα όργανα και τις λειτουργίες του σώματος και κεντρίζουν το εφευρετικό πνεύμα»

## Επίλογος

Όλα τα εποπτικά και οπτικοακουστικά μέσα (Ζευκίλης, 1989: 5) όπως τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα νήπια (πχ τα υλικά που χρειάστηκαν για τις κατασκευές), οι συσκευές (πχ Η/Υ), οι γραφικές απεικονίσεις που ήρθαν σε επαφή και τα φαινόμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή (άκουσμα και αναπαράσταση βροχής, νερού, θάλασσας κτλ) συντελούν στο να προαχθεί η μάθηση, να γίνει γρήγορη και βιωματική προσέγγιση της γνώσης με διέγερση όλων των αισθήσεων έτσι ώστε να επιτευχθεί: 1. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, 2. Η γνωριμία και εξοικείωση με τα υλικά, τα εργαλεία και τα χρώματα με δυνατότητα συνδυασμών και αποχρώσεων, 3. Βελτίωση της χειροτεχνικής επιδεξιότητας, 4. Ανάπτυξη της ικανότητας στην παρατήρηση της κίνησης, του σχήματος και του χρώματος, 5. Αναγνώριση και σύνδεση των χρωμάτων που μπορούν να παραχθούν από τη φύση όπως πχ Κόκκινο από τα γεράνια, πράσινο από τον κισσό, πορτοκαλί από το το κρεμμύδι, μαύρο από το καρύδι κα., 6. Διαχωρισμός μορφών που βρίσκονται σε ρευστή ή στερεή κατάσταση, 7. Έκφραση των αισθητικών αντιδράσεων, 8. Να γίνει το θέμα της ενασχόλησης περισσότερο σαφές, εύληπτο, ελκυστικό, ρεαλιστικό και αποδοτικό

Βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού είναι η οργάνωση, δημιουργία και συνεχής αξιολόγηση δομημένων διδακτικών προγραμμάτων προκειμένου η επαφή των παιδιών με οποιαδήποτε μορφή εικαστικής τέχνης αφενός να είναι σύμφωνη με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αναπτύσσοντας τις αισθήσεις, την αντίληψη και την πράξη και αφετέρου να γίνει αβίαστα και οργανωμένα συμβάλλοντας στην πολιτισμική τους εξέλιξη. Τέλος, «αν η τέχνη δε μπορούσε να κάνει τίποτα καλύτερο από το να αναπαράγει τα στοιχεία της φύσης τότε δεν θα υπήρχε λόγος να κατέχει τόσο σημαντική θέση στις κοινωνίες. Η τέχνη βοηθάει τους ανθρώπους να καταλάβουν τον κόσμο και τον εαυτό τους και παρουσιάζει στα μάτια τους ότι έχουν καταλάβει και πιστέψει ως αληθινό» (Geitzkell, 1975: 3).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ausubel, D. (1968), *Educational Psychology*, New York: Holt, Rinehart & Winston
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Εκδόσεις Νεφέλη
- Arnheim Rudolf, (2004), *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, USA.
- Bruner, J. (1996). *Studies in cognitive growth*. USA: John Willey.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Ήβη Ρόκκου & Γιώργος Καλομοίρης). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- CAMP, J., 1982, *Disegnare*, Ρώμη, Arnoldo Mondadori.

- Clement, R. (1986). *The Art Teacher's Handbook*. London: Hutchinson.
- Cole, M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (τ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Epstein, A., Τρίμη Έ., (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ-Γιώργος Δάρδανος.
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Geitzkell Ch., Hurwitz A. (1975). *Children and their Art, Methods for the Elementary school*. Belmont: Harcourt Brace Jovanovich.
- McNamee, C. M. (2004). Using both sides of the brain: Experiences that integrate art and talk therapy through scribble drawings. *Art Therapy*, 21(3), 136-142.
- Malchiodi, K. (1998). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών. Νέοι δρόμοι στην ψυχοθεραπεία* (μτφρ. Χ. Ξενάκη, επιμ. Ν. Ανγνωστοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών* (Επ. Εκδ. Ν. Αναγνωστοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Malchiodi, C.A. (2006). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 189- 198.
- Mezirow, J. et. al. (2000). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossy Bass.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Novak J (1991a). Concept maps and Vee Diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, *Instructional Science*, Vol. 19, pp 1-25.
- Novak J. (1998). *Learning creating and using knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, USA.

- Rachanioti, E., & Romprou, M. (2016). Παιχνίδια με ψηφίδες στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 156-176.
- Schacter, D., Gilbert, D., Nock, M., Wegner, D., Κανελλοπούλου, Β., Λυπουρλή, Ε., Μανιαδάκη, Α., Μιλιένος, Φ., Παλαιολόγου, Α., Παναγής, Γ., Παπαντωνίου, Γ., Παυλόπουλος Β. (2018). Ψυχολογία. 4<sup>η</sup> Αμερικάνικη-2<sup>η</sup> Ελληνική έκδοση. Εκδόσεις: UTOPIA. Σελ.528-538
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451-457.
- Vygotsky, L.S (1999). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης – Μια νέα προσέγγιση. Στο *Συλλογή ανατύπων κειμένων για τη θεματική ενότητα «εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον»*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Wood, E. (2008-2009). Conceptualising a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice, in D. Kurschner (Ed.) From children to red hatters: Diverse images and issues of play. *Play and Culture Studies*, 8: 166-189.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1): 4–18. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>.
- Αραπάκη, Ξ. (2015). Διδακτικές Προσεγγίσεις των Εικαστικών Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Εικαστική Παιδεία*, 31, 101-107.
- Βάος Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βακαλό Ε. Γ. (1988), *Οπτική Σύνταξη*, Αθήνα: Νεφέλη
- Βασιλείου Κ. (2014), *Τέχνη και Δημιουργικότητα*, Αθήνα: Πλέθρον
- Βιγγόπουλος Η. (1983). *Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ΓΡΟΣΔΟΣ, Σ., *Δημιουργικά χρωματιστά παιχνίδια*, Τυποφιλία/ Μαστορίδης, Θεσσαλονίκη 1998.
- Ζευκιλής Α. (1989). «Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας», Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα : Γρηγόρη
- Καρέλλα Μ., (1991 ). *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια.. Η αποκάλυψη της ψυχοδυναμικής κατάστασης του παιδιού*. Αθήνα, Καστούμης.

- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοζάκου- Τσιάρα Ό. (1991), *Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κούβου Ου. (2010). Κι όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Ταφταρίδης Ν., Κανελλόπουλος Π., (επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη*, (σ. 47-56). Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαγουλιώτης Α. (1995). *Κατασκευές για : Κολάζ - Θέατρο - Αρχιτεκτονική*, Αθήνα: Gutenberg
- Μαγουλιώτης Α. Ν. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες I μέσα από την παρατήρηση -Ιδέες -Σκέψεις -Προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη, 2002.
- Μαγουλιώτης Α. Ν. (2014), *Εικαστική Αγωγή*, Αθήνα: Συμμετρία
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Λάλας, Σ., & Παλαβιά, Μ. (2017). *Χειροτεχνικές εργασίες στην προσχολική ηλικία*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998β). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ)*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Παυλίδου, Α. Ν. (2019). *Η Διδακτική Των Εικαστικών με τη Μέθοδο Project στην Προσχολική Εκπαίδευση*.
- ΡΗΝΤ, Χ (1978). *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής, Υποδομή*, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., 2005: Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη :2008
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα : Εξάντας.

- Σαρρής, Κ. Δ. (2009). Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα: 2009.
- Τεμπέλη, Κ. (2019). *Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης* (Master's thesis).
- Τρίμη Ε. (2001). « Ανακυκλώνοντας μέσα από την τέχνη. Κατασκευές παιδαγωγικού εποπτικού υλικού με απλά καθημερινά υλικά», *Εικαστική Παιδεία*, 17, 150-160.
- Τρίμη, Ε., & Μαναβόπουλος Κ., (1991), *Προωθώντας τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών μέσα από ένα εικαστικό πρόγραμμα με φαινομενικά άχρηστο υλικό*, σελ. 229-243.
- Τσιτσιβά, Α. (2006). *Εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο εμπνευσμένες από τεχνικές και έργα καλλιτεχνών* (Bachelor's thesis).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1994). Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, Αθήνα 1994.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών* Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
- Φύκαρης, Ι. (2016). «Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128.  
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.9223>
- Michaels, C. F., & Carello, C. (1981). *Direct Perception*. Englewoodcliffs, NJ: Prenticehall. Available at: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmb-ntvnsjt1aadkpozje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1703006](https://www.scirp.org/(S(351jmb-ntvnsjt1aadkpozje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1703006) . Ανακτήθηκε 10/11/2019.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο : [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps\\_Nipiagogiou.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf). Ανακτήθηκε 9/11/2019.
- Ζάραγκας, Χ., (2015) Ψυχοπαιδαγωγικές Βάσεις τη Κινητικής Αγωγής (Α Μέρος). Διαθέσιμο στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1485> . Ανακτήθηκε 6/3/2019
- Ζάραγκας, Χ., (2015) Παιδαγωγικές διαστάσεις στην Κινητική Αγωγή (Β Μέρος). Διαθέσιμο στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1485> . Ανακτήθηκε 6/3/2019

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013. Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες - Πολιτισμός Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο: Εικαστική αγωγή Τάξεις: Α΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού & Α΄ - Γ΄ Γυμνασίου. Διαθέσιμο στο:  
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%84%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> Ανακτήθηκε 10/11/2019.

Παπανικολάτου Α. (2009). « Τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά και πώς τα αποτυπώνουν στα σχέδιά τους με βάση το χρώμα» Πτυχιακή εργασία. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .

Τσάμη, Α. (2017). Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. Διαθέσιμο στο:  
<http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10729/1/TsamiA.pdf> . Ανακτήθηκε 9/11/2019.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο:  
[https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910\\_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf) Ανακτήθηκε στις 10/11/2019.

Φύκαρης Ι.Μ, (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων..



## Λαϊκή λογοτεχνία: Όψεις της στη σύγχρονη εκπαίδευση

*Καραγιώργου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ph.d, kaitikaragiorgou@yahoo.gr*

### Περίληψη

Ο Λ.Π. ως ένα μεταβαλλόμενο σύστημα αξιών με διαχρονικότητα αποτελεί λειτουργική προσαρμογή του παλιού στο τώρα που εμφορείται πολλά παιδαγωγικά οφέλη. Στο πλαίσιο της σύγχρονης προσέγγισης της διδασκαλίας ο Λ.Π. -στο επίκεντρο της ουσίας του οποίου είναι ο άνθρωπος, ο δημιουργός και εφαρμοστής του- δε φέρει τη μορφή του παραδεδομένου παρελθοντικού πολιτισμικού αγαθού, το οποίο οφείλουμε να γνωρίζουμε και να διαφυλάττουμε αλλά έχει ως κύριο στόχο την κριτική κατανόηση και «αξιοποίησή» του. Αν και ο Λ.Π. δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα, όπως ισχύει για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, εντάσσεται στα γλωσσικά μαθήματα και κατά περίπτωση στα λοιπά μαθήματα με τις ποικίλες όψεις του, όπως το λαϊκό παραμύθι, το αίνιγμα, τις παροιμίες και τους γλωσσοδέτες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** λαϊκό παραμύθι, αίνιγμα, παροιμίες γλωσσοδέτες, λαϊκός πολιτισμός

### Εισαγωγή

Μεταξύ της λαϊκής και της λόγιας παράδοσης συντελείται μια αδιάκοπη ανταλλαγή στοιχείων και εκείνο που προσδιορίζει πότε υπερισχύει και πότε όχι ο λαϊκός πολιτισμός είναι η ίδια η μορφή της κοινωνίας. Από τα αρχαία χρόνια η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ της λαϊκής και λόγιας παράδοσης είναι συνεχής και αμφίδρομη με πρώτο λαογράφο τον ιστορικό Ηρόδοτο. Η λαϊκή παράδοση όσο πιο «παραδοσιακά» περιγράφεται τόσο πιο διαχρονική καθίσταται στα παρελθοντικά της χρόνια αλλά και στα μελλοντικά της στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η λαϊκή λογοτεχνία περιλαμβάνει στοιχεία του πνευματικού πολιτισμού, τα οποία ενδείκνυνται για αξιοποίηση στη δημοτική εκπαίδευση όπως οι παροιμίες, τα αινίγματα, οι γλωσσοδέτες και τα λαϊκά παραμύθια.

### Λαϊκό παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι, όπως επισημαίνει ο Μ. Γ. Μερακλής (1992) αποτελεί ένα κατεξοχήν ανθρωπολογικό είδος, με χαρακτηριστικά την καθολικότητα -ως προς την κοινότητα θεμάτων, των τρόπων έκφρασης και των ποιητικών μορφών του μεταξύ των λαών- που υπερβαίνει τα εθνικά όρια. Πολλά παραμύθια της Ανατολής πέρασαν στην ευρωπαϊκή λαϊκή παράδοση από λόγιες πηγές όπως και πολλά θέματα κλασσικών έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας προέρχονται από τη λαϊκή παράδοση («παραλλαγή»). Η «παραλλαγή» στη Λαογραφία αφορά στο αποτέλεσμα της προφορικής δημιουργίας και διάδοσης του έντεχνου λόγου και όχι αυτό που δηλώνει τη σχέση με την αρχική μορφή, το υποθετικό πρωτότυπο, αφού η έννοια του πρωτότυπου στην προφορική δημιουργία έχει απορριφθεί από τη σύγχρονη έρευνα. Ως στοιχείο της λαϊκής δημιουργίας δηλώνει την ομοιότητα, μεγαλύτερη ή μικρότερη, στο επίπεδο του σημαίνοντος ή του σημαινόμενου σε δύο ή περισσότερα κείμενα και όχι την κατιούσα γενετική

σχέση και χρονική ιεράρχηση δύο ή περισσότερων κειμένων σε σχέση με το αρχικό κείμενο. Ο Γ. Α. Μέγας είναι ο συντάκτης του ελληνικού καταλόγου με δημοσιευμένες και αδημοσίευτες παραλλαγές των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, που καταγράφηκαν έως τη δεκαετία του '70.

Το παραμύθι, η φανταστική διήγηση, σε αόριστο χρόνο και χώρο μιλά για το «άλλο» και αναφέρεται στους «άλλους». Αποτελεί έναν «άλλο» τρόπο για την προσέγγιση και πραγματεία κοινωνικών θεμάτων. Ο κεντρικός ρόλος της φαντασίας στο παραμύθι χρησιμοποιείται με ένα τρόπο που επικυρώνει την ύπαρξή της παρά την επεξηγεί ή την αρνείται. Δείχνει να επιβεβαιώνει μία πιο παιδική οπτική γωνία, σε αντιπαράθεση με τον πιο ρεαλιστικό τόνο των άλλων μορφών λαϊκών ιστοριών που είναι πιο δημοφιλείς με ενήλικες και ως εκ τούτου έχουν κυρίως ενήλικες πρωταγωνιστές. Έτσι, το παραμύθι λειτουργεί ως διδαχή προς τον νέο για το ποιος είναι, πώς σχετίζεται με τους άλλους και τι θα πρέπει να γνωρίζει για τον κόσμο (Steven, 2002). Τα σχολεία είναι ένα ιδανικό μέρος για αυτόν τον «ανατρεπτικό» τρόπο αφήγησης και αυτός ο τρόπος αφήγησης είναι ιδανικός για τα σχολεία (Zipes, 1995). Προκειμένου οι αφηγητές παραμυθιού να είναι αποτελεσματικοί για τους μαθητές στο σχολείο -το ίδιο ισχύει και αν οι δάσκαλοι και οι βιβλιοθηκάριοι χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι την αφήγηση- είναι σημαντικό να ενσταλαχτεί μία αίσθηση κοινότητας, ενδοσκόπησης και αυτοκριτικής στα παιδιά, έτσι ώστε να καταδειχθεί πώς το συνηθισμένο μπορεί να γίνει ασυνήθιστο (Zipes, 1995). Επιπρόσθετα, οι αφηγητές μπορούν να βελτιώσουν και να ενδυναμώσουν την ανάγνωση των παιδιών, όχι με την έννοια ότι μετατρέπουν τα παιδιά σε «καλύτερους» αναγνώστες, ή ότι «τα κάνουν» να διαβάσουν, αλλά ότι τα υποκινούν να θελήσουν να διαβάσουν, να γράψουν, να κάνουν θέατρο και να σχεδιάσουν, έτσι ώστε να εκφραστούν κριτικά και με φαντασία μέσω τεχνικών που μπορεί να μάθουν από τον αφηγητή και το δάσκαλο (Zipes, 1995).

Σε τελική ανάλυση υποστηρίζει ο Zipes, Jack David (1995), ο λόγος για την επιστροφή στα παλιομοδίτικα παραμύθια αν και συνεχίζουμε να πλάθουμε νέα παραμύθια συνέχεια της παράδοσης των αδελφών Grimm είναι ότι θέλουμε να ξεπεράσουμε τα καταπιεσμένα (υποσυνείδητα) τραύματα της παιδικής μας ηλικίας χωρίς να χρειαστεί να αντιμετωπίσουμε τις συνέπειές τους στην καθημερινή μας ζωή. Και συμπληρώνει ότι η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκθέσει κοινωνικές συνθήκες, να προσφέρει στα παιδιά αφηγηματικά εργαλεία, να μεγεθύνει την απόλαυση μέσα από διορατικές παρατηρήσεις για την πλοκή -διαμάχη και να διδάξει σε νέους ακροατές να αντιλαμβάνονται διαφορές μεταξύ ανθρώπων και τις διαφορετικές εναλλακτικές σε πιεστικές καταστάσεις (Zipes, 1995).

Το παραμύθι ως «μνημείο» του προφορικού και γραπτού λόγου κάθε λαού και ως ένα από τα είδη του έντεχνου λόγου, τα οποία αποτελούν την πνευματική κληρονομιά του (Μέγας, 2014), κατέχει ξεχωριστή θέση στα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και στη διδακτική της πρώτης βαθμίδας εκπαίδευσης. Ο καθηγητής Λαογραφίας Ε. Αυδίκος υποστηρίζει ότι το παραμύθι είναι ίσως, το καταλληλότερο είδος για μια εναλλακτική μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με έμφαση στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής έκφρασης των μαθητών και στους «στέρους διαύλους

επικοινωνίας με τη διεθνή πολιτισμική κληρονομιά» (2002: 119). Τούτο προκύπτει και μέσα από την επιστημονικά θεμελιωμένη πρόταση εισαγωγής της λαϊκής αφηγηματολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το πρόγραμμα: «Μια φορά και έναν καιρό ... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων» (Αυδίκος, 1999). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τον ίδιο και υλοποιήθηκε πιλοτικά σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου προτείνεται η επαναδραστηριοποίηση, και όχι η αναβίωση του λαϊκού παραμυθιού στη σχολική πράξη.

### Παροιμίες

Μια από τις αντιπροσωπευτικότερες μορφές λαϊκής έκφρασης είναι η παροιμία, η οποία τοποθετείται, «συνδιαλέγεται» και αλληλεπιδρά με τα διάφορα κειμενικά είδη των σχολικών εγχειριδίων. Οι παροιμίες έχουν αλληγορική και μεταφορική σημασία και είναι σήμερα από τα είδη της λαϊκής παράδοσης που είναι ακόμη ζωντανά. Έχουν ιδιαίτερη εσωτερική δομή και κειμενικά χαρακτηριστικά (ελλειπτικότητα, λογοτυπικός χαρακτήρας, μεταφορικότητα επαναληπτικών σχημάτων, παρηχητικοί εξεικονισμοί κ.ά.). Η λέξη «παροιμία» σε πολλά μέρη σήμαινε μια μικρή ιστορία, ενώ γι' αυτό που σήμερα που ονομάζουμε παροιμία χρησιμοποιούνταν οι όροι: «λόγος», «κουβέντα» και «λακριδί» (Ζευγώλη - Γλέζου, 1963).

Οι ελληνικές παροιμίες αποτελούν γλωσσικό τύπο έκφρασης των γνήσιων βιωμάτων των Ελλήνων, όπου διαφυλάσσεται η ουσία, δηλαδή το ήθος τους και μεταλαμπαδεύεται από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά στους νεώτερους. Ο Μ.Γ. Μερακλής (1985) στο πρώτο από τα *«Πέντε λαογραφικά δοκίμια για τη γλώσσα και την ποίηση»*, μελετώντας την *«ποιητικότητα του λαϊκού λόγου»* και συγκεκριμένα την ομοχημία στις παροιμίες αναφέρει ότι πρόκειται για ένα είδος που ενώ ανήκει στον καθημερινό λόγο μετατρέπεται σε *«ποιητικό λόγο»* και τονίζει ότι στην *«προφορική λογοτεχνία κυριαρχεί, ως καθοριστικό στοιχείο, ο ήχος (το σημαίνον) σε σχέση με το νόημα (το σημαϊνόμενο)»*<sup>1</sup>.

Η λειτουργία των έργων της προφορικής λογοτεχνίας συνάγεται έμμεσα από το περιεχόμενό τους, από τη μορφή τους αλλά και από τα «κοινωνικά συμφραζόμενα» (Abrahams, 1968). Μια απλή, επιμέρους ερμηνεία θα οδηγούσε σε παρερμηνεία των έργων, λόγω του υπαινικτικού και σχηματικού τρόπου που αποτυπώνουν το γίνεσθαι. Από το περιεχόμενο της παροιμίας συνάγεται και η πρωταρχική λειτουργία της, η οποία είναι να παρακινήσει το άτομο σε ένα είδος συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτό από το σύνολο. Επίσης, το ίδιο συνάγεται και από τα «συμφραζόμενα» καθώς η χρήση των παροιμιών συνδέεται χρονικά σε στιγμές «κοινωνικής σύγκρουσης», με σκοπό την παρότρυνση ή υπόδειξη σε βέβαιες λύσεις που φέρουν την εμπειρία και τη σοφία των προγενέστερων (Abrahams, 1968). Τέλος, και από τη μελέτη της μορφής της παροιμίας συνάγεται το ίδιο συμπέρασμα για τη λειτουργία της. Στην παροιμία χρησιμοποιείται η μεταφορά, η οποία δίνει τη λύση στο πρόβλημα. Συγκεκριμένα η χρήση -

<sup>1</sup> Βλ. επισημάνσεις του Μ.Γ. Μερακλή στο *Πρώτο Δοκίμιο, «Πέντε λαογραφικά δοκίμια για τη γλώσσα και την ποίηση»*, Αθήνα, σ. 19.

αξιοποίηση μιας μεταφοράς από τον κοινό εμπειρικό χώρο τόσο αυτού που την εκφέρει όσο και αυτού που την αποδέχεται, προσδιορίζει, συγκεκριμενοποιεί και απλουστεύει μια κατάσταση, ένα ηθικοκοινωνικό πρόβλημα, το καθιστά οικείο στο δέκτη και παράλληλη υποδεικνύει την κατάλληλη (σύμφωνα με την παράδοση), έγκυρη και δοκιμασμένη λύση (Abrahams, 1968).

### Αινίγματα

Όσο η επικοινωνία των ανθρώπων ήταν προφορική σε όλα τα επίπεδα και η γνώση και η εμπειρία καταγράφονται μόνο στη μνήμη τους, καθίσταται αναγκαία η πρόσληψη πρόσφορης μορφής για απομνημόνευση. Με την τυποποίηση της μορφής της ποιητικής γλώσσας με τις διάφορες τεχνικές και τα σχήματα που περιλαμβάνει, όπως η ρυθμικότητα, οι παρηχήσεις, η ελλειπτικότητα, οι μεταφορές, οι αντιθέσεις, οι επαναλήψεις, οι τυπικές συντακτικές και γραμματικές δομές (Parry, 1971) με τα αινίγματα προοικονομούνταν οι ανάγκες των δημιουργών τους και οι απαιτήσεις των ακροατών για απομνημόνευση. Το πλήθος και η ισχύς των ορισμών που αφορούν το αίνιγμα αποτελεί σημαντικό πρόβλημα καθώς διαφοροποιούνται ανάλογα με τα διαφορετικά κοινωνικά σύνολα και τα ετερογενή κοινωνικά συστήματα από τα οποία προέρχονται. Επίσης στα αινίγματα εντοπίζεται «...το γεγονός του δανεισμού, η επιλογή και η τροποποίηση του δανεισμένου υλικού...» (Jakobson, 1973: 66), μέσα από μια αλληλόδραση.

Ο Στ. Κυριακίδης στην ελληνική Λαογραφία ορίζει το αίνιγμα ως: «*η δι' εικονικής, ως επί το πλείστον, περιγραφής παράστασις πράγματός τινός ή ενεργείας, η οποία χάριν πνευματικής παιδιάς προβάλλεται ως ερώτημα, όπως μαντεύση ο ερωτώμενος την αποκρυπτομένη έννοιαν*» (Κυριακίδης, 1965: 332). Ο G. Pitre στη μελέτη του για τα σικελικά αινίγματα αναφέρει ότι: «*Το αίνιγμα είναι μια ιδιοφυής και πνευματώδης περιγραφή ενός αντικειμένου που δεν κατονομάζεται. Η περιγραφή αναφέρεται σε ιδιότητες και γενικά χαρακτηριστικά τα οποία εξίσου καλά μπορούν να αποδοθούν και σε άλλα αντικείμενα, παρόλο που αυτά δεν έχουν ομοιότητα ή αναλογία με το αντικείμενο που περιγράφεται στο αίνιγμα.*». Χαρακτηριστικό της περιγραφής αυτής των αινιμάτων όπως υποστηρίζει ο G. Pitre είναι: «*...πάντοτε αόριστη, τόσο αόριστη μάλιστα, ώστε το μυαλό αυτού που προσπαθεί να βρει τη λύση του αινίγματος, πηγαίνει από τη μια ένδειξη στην άλλη, στη μάταιη προσπάθεια να φτάσει στη σωστή λύση. Συχνά η εξήγηση είναι κρυμμένη πίσω από το πέπλο κάποιας απομακρυσμένης αλληγορίας ή πίσω από ωραίες εικόνες*» (Pitre, 1897: 17).

Το αίνιγμα, είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου ανήκε στην παράδοση πολλών αρχαίων λαών. Από τα αρχαία χρόνια η σχέση μεταξύ της λαϊκής και λόγιας παράδοσης είναι συνεχής και αμφίδρομη. Στην αρχαία ελληνική παράδοση, ο λαός αλλά και άνθρωποι των γραμμάτων ασχολούνται με το αίνιγμα, ενώ αρχαίοι μύθοι το συνέδεαν με τη μαγική τέχνη. Στη βυζαντινή/νεοελληνική παράδοση πολλοί λόγιοι όπως ο Ιωάννης Γεωμέτρης, ο Μιχαήλ Ψελλός κ.ά. είναι γνωστοί και ως αινιματογράφοι. Στην Αναγέννηση αλλά και αργότερα το 17<sup>ο</sup> αιώνα, πολλοί λόγιοι ασχολούνται με το αίνιγμα και διάσημοι συγγραφείς συμπεριλαμβάνουν στα έργα τους λαϊκά αινίγματα. Αν και πολλά αινίγματα αποδίδονται σε ανθρώπους των γραμμάτων τα αινίγματα έχουν λαϊκή

προέλευση (Πολίτης, 1870)<sup>2</sup>.

Το αίνιγμα, ως λογοτέχνημα της προφορικής λογοτεχνίας έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την «πολλαπλή ύπαρξη» (Georges & Dundes, 1963: 117) έργων (multiple existence), η οποία οφείλεται στους εξωκειμενικούς παράγοντες και δεδομένα που διαφοροποιούνται από την προηγούμενη αλλά και από την επόμενη εκτέλεση. Διακρίνεται στο κείμενο (text), τα συμφραζόμενα της εκτέλεσης (context) και στη γλωσσική οργάνωση. Το αίνιγμα διαχωρίζεται σε δύο «ρεπλικές» (ερώτηση – απάντηση), που διέπονται από τις ακόλουθες τροπικές σχέσεις: όπως τη συνεκδοχή, την αντίφραση, την υπερβολή και τη λιτότητα. Δομικά στοιχεία του αινίγματος αποτελούν οι στερεότυπες εισαγωγικές φράσεις που οριοθετούν και το ίδιο το κείμενο, («Τι είναι ένα πράμα πραγματάκι» ή «αν εύρεις ίντα ‘ναι» ή «ένα είδος πάντα είδος» κ.ά.) και καταληκτικές («τι είναι;» ή «ίντα ένα;» (Κύπρος), ή «ντο εν;» (Πόντος) κ.ά..) προκειμένου να γίνεται άμεσα αντιληπτό πού αρχίζει και πού τελειώνει η αινιγματική περιγραφή και να δώσει τη λύση ο αινιματολύτης. Η ενεργητική ακρόαση και η συμμετοχή όλων προσδίδει συγκεκριμένη σχηματοποίηση στην εκτέλεση των αινιμάτων, η οποία δεν απαντάται σε κανένα άλλο είδος του έντεχνου προφορικού λόγου<sup>3</sup>.

Η διάκριση σε λόγιο και λαϊκό αίνιγμα, σε “Volksratsel” και “Kunstratsel” σύμφωνα με τη γερμανική ορολογία αφορά στο ότι στα λόγια αινίγματα αινιματοθετούνται κυρίως θέματα και ιδέες με έμφαση στις λεπτομέρειες πολύστιχα, ομοιοκατάληκτα και λόγια μετρική και σε πρώτο πρόσωπο, ενώ στα λαϊκά αινίγματα αινιματοθετούνται καθημερινά θέματα και αντικείμενα με βάση την οπτική του δημιουργού (Taylor, 1948. Κουκουλές, 1948)<sup>4</sup>.

Το νεοελληνικό αίνιγμα κατά τον ελληνιστή ερευνητή K. Dieterich (1904) είναι δημιούργημα της καθαρής, αντικειμενικής και φυσικής φαντασίας του ανθρώπου και προέρχονταν από την ανάγκη για ψυχαγωγία. Η σύνθετη ονοματοθεσία των αινιμάτων που διαφοροποιούνταν από τόπο σε τόπο ή και στον ίδιο τόπο περιλαμβάνει: «παραμύθια» ή «παροιμίες» ή «μύθοι» ή «καταλόγια» ή «βρέτα» (Abbott, 1903: 304) - «βρετά» (Σταμούλη - Σαραντή, 1940: 354) «κοτήματα» και «κουτσουμπάκια» (Βέικου - Σερεμέτη, 1961: 276), ή «μαντέματα» (Κληρονόμος, 1910: 308) και πολλά άλλα. Τα αινίγματα που διακρίνονται για το ιδιαίτερο ύφος και την επιγραμματική σοφία «αντλούν τα θέματα και τα σύμβολά τους από τη σφαίρα των εμπειριών των ανθρώπων, κρύβουν μέσα τους στοιχεία από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον... και αντανακλούν σωρεία εθίμων» (Μπενέκος, 2006: 189-190).

### Γλωσσοδέτες

Στην λαογραφία ο γλωσσοδέτης ή γλωσσολύτης είναι «μια γλωσσική ακολουθία με δύσκολους φωνολογικούς συνδυασμούς» (Green, 1997: 793). Πρόκειται, συνήθως, για μια

<sup>2</sup> Ο Ν. Πολίτης είναι ο πρώτος Έλληνας ερευνητής που μελέτησε τα αινίγματα και το 1870 δημοσίευσε μια μεγάλη συλλογή τους στα Νεοελληνικά Ανάλεκτα του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός» ((Πολίτης, 1870) (τόμ. Α', 193-254).

<sup>3</sup> Μικρότερης κλίμακας σχηματοποίηση παρατηρείται στα παραμύθια με τις εισαγωγικές εκφράσεις «Μια φορά κι έναν καιρό...» και τις καταληκτικές «...έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» κλπ..

<sup>4</sup> Βλ. περισσότερα στο Taylor A. (1948) p. 1-10 και στο Φ. Κουκουλές (1948) τομ. Α, ΙΙ, σ. 69 όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των λόγων βυζαντινών αινιμάτων.

πρόταση, που πρέπει κανείς να επαναλάβει μια ή περισσότερες φορές με ταχύτητα, η οποία περιλαμβάνει δυσπρόφερτες λέξεις που παρουσιάζουν ομοιότητες γεγονός, που προκαλεί τα γέλια σε περίπτωση αποτυχίας.

Ο λογοτεχνικός γραμματισμός μέσω των γλωσσοδετών αποσκοπεί στην κατάκτηση και εμπέδωση της αίσθησης του ρυθμού και της γρήγορης και ορθής άρθρωσης των μαθητών. Εκτός από τη βασική λειτουργία του γλωσσοδέτη ως λεκτικού παιχνιδιού επιτελούνται είτε μέσω της ανάγνωσης είτε μέσω της ακρόασης (Αναγνωστόπουλος, 2004) και άλλες λειτουργίες της γλώσσας όπως η κατάφαση, η αντιθετική μορφής ερώτηση, η άρνηση και η θαυμαστική επεξηγηματική πρόταση. Η ανάγνωση αυτού του κειμενικού είδους ή η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων (με γλωσσοδέτες), που προκύπτουν από το περιεχόμενό τους, συμβάλλουν στην προαγωγή των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και στη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Στους στόχους και το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, περιλαμβάνονται η ακρόαση, η προφορική και γραπτή έκφραση, η ανάγνωση, το λεξιλόγιο και η γραμματική και σε όλα τα ανωτέρω μπορεί να συμβάλει η αξιοποίηση των γλωσσοδετών (Μπενέκος, 2013).

Μέσα από τους γλωσσοδέτες αναδύονται πρωτότυπες λέξεις, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν και να παίξουν μαθαίνοντας ταυτόχρονα καινούργιες αντίθετες, συνώνυμες, σύνθετες λέξεις. Η διδασκαλία λέξεων μετατρέπεται σε αποκλυπτική διαδικασία, όπου τα παιδιά έχουν ποικίλες μορφές έκφρασης και απεριόριστους λεκτικούς και συντακτικούς συνδυασμούς.

### **Συμπεράσματα**

Σήμερα, η πιο ζωντανή μορφή λαϊκής δημιουργίας είναι τα αινίγματα, τα ανώνυμα αυτά καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Στη διάδοσή τους τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και τα καθιστούν προσβάσιμα σε ευρύτερο κοινό. Η σταχυολόγησή τους και η διδασκαλία τους συνδέει την εκπαίδευση με μια πρακτική που οι ίδιοι οι μαθητές ασκούν καθημερινά.

Το λαϊκό παραμύθι που προοριζόταν για την τέρψη των ενηλίκων διατηρεί πάντα αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και μέσα από την πολυεπίπεδη λειτουργία του δημιουργεί αφενός ιδιαίτερη εκπαιδευτική ατμόσφαιρα και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν την γνώση και τον πολιτισμό στις νεότερες γενιές και το πέρασμα από τον Λ.Π. στην παγκοσμιοποίηση. Το παραμύθι με την ανατρεπτική και μη συμβατική δομή, βρίσκεται κοντά στη συναισθηματική λειτουργία του παιδιού και ταυτόχρονα συμβάλλει στη μετάδοση πολιτισμικού υλικού.

Οι παροιμίες περιέχουν συμπυκνωμένη γνώση και ταυτόχρονα εμπλέκουν σε λεκτικές διεργασίες τους μαθητές, προκαλώντας τους να τα συμπληρώσουν με πρόσφορο τρόπο. Οι παροιμίες μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην πρωτοσχολική αγωγή αλλά και στις επόμενες τάξεις, γιατί συνδέουν πετυχημένα τη μορφή των λέξεων με τη σημασία τους και περιέχουν σωρεία αντίθετων λέξεων. Με έμμεσο και παιγνιώδη

τρόπο οι παροιμίες συμβάλλουν στην κατάκτηση της δομής της γλώσσας, στο σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο, στην προσπάθεια των μαθητών να μαντέψουν λέξεις, να αποδώσουν σημασίες σε λέξεις και να δημιουργήσουν δικές τους (παροιμίες).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητήσουν υλικό σε λογοτεχνικά βιβλία με αινίγματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες ως γλωσσοφωνητικές ασκήσεις σε ένα πρώτο επίπεδο και σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσα από την πολυσημία των λέξεων, οι μαθητές θα κατανοήσουν τις διάφορες εκδοχές της γλώσσας και της έκφρασης. Η ανάγνωση κειμενικών ειδών όπως το λαϊκό παραμύθι ή η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, που προκύπτουν από το περιεχόμενό τους, συμβάλλουν στην προαγωγή των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

### Βιβλιογραφία

- Abbott, F. G. (1903). *Macedonian Folklore*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abrahams, R. D. (1968). Introductory Remarks to a Rhetorical Theory of Folklore. *Journal of American Folklore* (81), pp. 143-158.
- Dieterich, K. (1904). Neugriechische Ratseldichtung, *Zeitschrift des Vereins für Volkskunde*, τομ. XIV, pp. 87-104.
- Georges, R., & Dundes, A. (1963). Toward a Structural Definition of Riddle. *Journal of American Folklore* (76), pp. 111-118.
- Jakobson, R. (1973). Μετάφραση Δ. Στέφου στο περ. «Διάλογος» Νοέμβριος 1978 17-22) σ.66.
- Parry, M. (1971). *The Making of Homeric Verse. The Collected Papers of Milman Parry*. (A. Parry, Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Pitre, G. (1897). *Indovinelli, dubbi, scioglilingua del popolo siciliano*. Turin & Palermo: Clausen.
- Steven, S. J. (2002). *The fairy tale: the magic mirror of the imagination*, Oxon: Routledge Oxon.
- Taylor, A. (1948). *The Literary Riddle Before 1600*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Zipes, J. (1995). *Creative Storytelling: building community, changing lives*. USA: Routledge.
- Βέικου - Σερεμέτη, Κ. (1961). Γλωσσάριο από τους Επιβάτες. *Αρχαίον Θρακικού και Γλωσσικού Θησαυρού* (26).

- Ζευγώλη - Γλέζου, Δ. (1963). Συλλογή Παροιμίες από την Απείρανθο της Νάξου, *Λαογραφία*, Παράρτημα αρ. 6, Αθήνα, σσ. 4-5.
- Κληρονόμος, Θ. (1910). Παραπούλητα (αινίγματα). *Παναθήναια* (227), σσ. 308-312.
- Κουκουλές, Φ. (1948). Τα αινίγματα. *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*, Α'(II), σσ. 64-86.
- Κυριακίδης, Στ. (1965). *Ελληνική Λαογραφία. Μέρος Α' Μνημεία του λόγου* (2η έκδ.). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Μέγας, Γ. Α. (2014). *Ελληνικά Παραμύθια*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1985). *Παροιμίες ελληνικές και των άλλων βαλκανικών λαών (Συγκριτική εξέταση)*. Πατάκη: Αθήνα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Εκδ. Ιωλκός.
- Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση. Μορφωτική προσέγγιση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Μπενέκος, Δ. (2008). *Οπτικές του λαϊκού πολιτισμού. Λαογραφικές αναλύσεις- Εκπαιδευτικές εφαρμογές –Έρευνα κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1870). Δημώδη αινίγματα. Στο *Νεοελληνικά Ανάλεκτα του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός»* τόμ. Α', (σσ.193-254).
- Σταμούλη - Σαραντή, Ε. (1940). Αινίγματα. *Θρακικά* (13), σσ. 354-365.



## Ο ρόλος της εκπαιδευτικής καινοτομίας σήμερα

*Θεοδωρόπουλος Νικόλαος, Εκπ/κός Π.Ε.70 , PhD, M.Ed, nicktheo29@gmail.com*

*Ζορμπά Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71 , M.Ed, mazormpa@gmail.com*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας της εισαγωγής καινοτομιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η καινοτομία σχετίζεται με τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που θέτει τις βάσεις της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναβαθμίζουν το ρόλο τους και το έργο τους προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας. Σκιαγραφείται η σημαντικότητα της καινοτομίας στην νέα οικονομία που βασίζεται στην γνώση. Η καινοτομία σήμερα θεωρείται ως η σημαντικότερη παράμετρος για την ανάπτυξη, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και για κάθε επιχείρηση και εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και τείνει να γίνει κύρια προτεραιότητα σε όλες τις εθνικές πολιτικές. Αν και η έννοια της καινοτομίας αντλεί την δημοφιλία της από τη θέση περί της «κοινωνίας της γνώσης», σύμφωνα με την οποία η καινοτομία αποτελεί συνθήκη μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας της παραγωγικής διαδικασίας, η αναπλαισίωσή της στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα δεν προσυπογράφει κάποιου είδους οικονομικό ωφελιμισμό. Αντίθετα αναπτύσσεται μια ολόκληρη παιδαγωγική φιλοσοφία όπου ο μαθητής αναπτύσσει νέες γνωστικές ικανότητες χωρίς να αμφισβητούνται οι καθιερωμένοι στόχοι του σχολείου. Τέλος, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η καινοτομία μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καινοτομία στο δημόσιο σχολείο, εκπαιδευτικός, epistemic agency

### Εισαγωγή

Η μέχρι τώρα πορεία των εκπαιδευτικών αλλαγών στην χώρα μας δεν έχει να επιδείξει αποτελέσματα τόσο στο σχεδιασμό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών όσο και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και συστήματος. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτές τις προσπάθειες, εστιάστηκε στην έλλειψη γνώσεων της εν γένει διαδικασίας αλλαγής (Τσιμηρίκα 2007). Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει έρευνα που πραγματοποίησε το ίδρυμα Κόκκαλη (2009) με θέμα «η καινοτομία στην Ελλάδα» η οποία συγκρίνει την καινοτομία στη χώρα μας σε σχέση με άλλες χώρες. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής αποδίδουν σ' ένα βαθμό τη χαμηλή θέση της Ελλάδας στον πίνακα καινοτομίας σε σύγκριση με άλλες χώρες (ειδικότερα τις Σκανδιναβικές), στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το γεγονός αυτό οδήγησε την ερευνα στη μελέτη των δυσκολιών που ματαίωσαν όλες τις προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (Υφαντή 2000) και εγείρει την απαίτηση για σταδιακή αλλαγή των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της δομής, οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η αποτυχία αυτών των προσπαθειών έχει ως συνέπεια την προώθηση της πολιτικής των αλλαγών σε ορισμένους κάθε φορά τομείς της εκπαίδευσης μέσα από την υιοθέτηση και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα

(Miles 1998). Τόσο η ευελιξία, όσο και η προσαρμοστικότητα της καινοτομίας στις ανάγκες του κάθε σχολείου την καθιστούν αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη της βελτίωσης του διότι στις μέρες μας οι αλλαγές είναι αναγκαίες για ένα σύγχρονο προσανατολισμό στην εκπαίδευση, καθώς ο κόσμος αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και η εκπαίδευση δεν μπορεί να παρακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις. Επομένως, οφείλει να επανατοποθετήσει τα δεδομένα και να αναπτύξει καινοτομίες, που θα ανταποκρίνονται στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

### **Οικονομία της γνώσης και καινοτομία**

Στις μέρες μας προβάλλει όλο και πιο συχνά διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, η έννοια της καινοτομίας σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Πρόκειται για μια έννοια η οποία προέρχεται από τις Οικονομικές επιστήμες και με αυτή τη λογική είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν κρίσιμες διαστάσεις της όταν την χρησιμοποιούμε σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Η διάχυση και η θεσμοποίηση της καινοτομίας τόσο ως κουλτούρας όσο και ως εκπαιδευτικής πολιτικής έχει τις βάσεις της στο αρκετά γνωστό επιχείρημα ότι η αναγκαιότητά της οφείλεται στην κατίσχυση στις μέρες μας της λεγόμενης οικονομίας της γνώσης. Ειδικότερα, αυτό που χαρακτηρίζει το σημερινό οικονομικό περιβάλλον είναι η χρήση της γνώσης (ιδωμένη είτε ως τεχνολογία είτε ως κοινωνική δεξιότητα που αφορά νέα επαγγέλματα) σε όλα τα στάδια της παραγωγής, όχι μόνο στον πρωτογενή και τον δευτερογενή τομέα αλλά και στον τριτογενή. Στο πλαίσιο αυτό, η καινοτομία θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση της παραγωγικής διαδικασίας, από την σύλληψη μιας νέας ιδέας μέχρι την εφαρμογή της και την υλοποίησή της στην πράξη (Foray and Hargreaves 2003; OECD 1999). Με τον τρόπο αυτό το παραγόμενο προϊόν είναι πιο κοντά στις ανάγκες μας και πιο ανταγωνιστικό.

Από το εν λόγω σκεπτικό, πάντως, δεν θα πρέπει να συμπεράνει κανείς ότι η εφαρμογή της καινοτομίας στην εκπαίδευση έχει ως στόχο τη μεγιστοποίηση κάποιου οικονομικού οφέλους ή ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη μάθηση με όρους μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και μόνο. Επίσης η έννοια της καινοτομίας όταν εφαρμόζεται στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με όρους γρήγορης φθοράς, με την έννοια ότι γρήγορα θα μείνει στο περιθώριο και θα έχει υποσκελιστεί από μία άλλη. Μια τέτοια θεώρηση απλώς θα αναπαρήγαγε την οικονομίστικη και εργαλειακή λογική σε εκπαιδευτικά πλαίσια και θα έβαζε από το παράθυρο αυτό το οποίο το σύνολο των εκπαιδευτικών αντιστρατεύεται, δηλαδή την ωφελμιστική σκέψη. Η έννοια της καινοτομίας, αντίθετα, συνιστά μια από τις εκφράσεις της έννοιας της δημιουργικότητας η οποία όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Craft et al 2001). Πρόκειται στην ουσία για μια ουσιώδη και καίρια μετατόπιση στο φιλοσοφικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδακτικής πράξης. Από τη στιγμή που η σύγχρονη οικονομία είναι βασισμένη στην επιστημονική γνώση για την παραγωγή της, οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι πιο δημιουργικοί προκειμένου να έχουν πρόσβαση και ενεργό ρόλο σε αυτή την οικονομία. Ως εκ τούτου ο χώρος της εκπαίδευσης είναι αυτός εντός του οποίου θα πρέπει να καλλιεργηθούν κουλτούρα καινοτομίας και διδακτικές μεθοδολογίες μέσα από τις οποίες θα εμπεδώνεται το αντίστοιχο πνεύμα. Οι παραδοσιακές διδακτικές

στρατηγικές του γραμματισμού ήταν αρκετά καθοδηγητικές, ακυρώνοντας οποιαδήποτε λογική αυτενέργειας και δημιουργικότητας. Επίσης, δεδομένης της εισαγωγής νέων πανευρωπαϊκών μαθησιακών κριτηρίων τα οποία αλλάζουν άρδην το νόημα της έννοιας του “γραμματισμού” (π.χ. εξετάσεις της PISA), η εκπαίδευση θα πρέπει να θεμελιώσει στη σχολική καθημερινότητα πρακτικές καινοτομίας και δημιουργικότητας προκειμένου οι νέοι να καταστούν παραγωγοί γνώσης διαφόρων ειδών (Hargreaves 2003). Τέλος, μια επιπλέον δυναμική που τροφοδοτεί την ανάγκη για τη θεσμοποίηση της καινοτομίας στην εκπαίδευση είναι η διατήρηση και αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με τα παιδιά της μεσαίας τάξης να επωφελούνται δυσανάλογα περισσότερο από τα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη, παραδοσιακή και σύγχρονη (Ανθοπούλου 2013; Hargreaves 1998, 1999; Taylor 2001; Esping-Andersen 1999).

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), η λογική που υποστηρίζει την έννοια της καινοτομίας και την καθιστά σημαντική για την αναπλαισίωσή της από το χώρο των επιχειρήσεων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ότι αναφέρεται στη χρήση μιας ιδέας η οποία έχει τη δύναμη να μετασχηματίζει το προϊόν, μια υπηρεσία ή μια διαδικασία. Με άλλα λόγια, η δημιουργία νέας επαγγελματικής γνώσης είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας καινοτόμου ιδέας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η γνώση που δημιουργείται μέσω της καινοτομίας ωθεί τους εκπαιδευτικούς να κάνουν πράγματα διαφορετικά προκειμένου να τα κάνουν καλύτερα. Μια τέτοια λογική καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική από το γεγονός ότι το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της βασισμένης στη γνώση απασχόληση. Τέτοιου είδους γνώσεις είναι η ικανότητα να μάθω το πώς μαθαίνω, η ικανότητα να μπορώ να μαθαίνω μέσα σε ομαδικά πλαίσια ή η ικανότητα να μπορώ να διαχειρίζομαι αντιφατικές ή διλημματικές καταστάσεις και να μπορώ να παίρνω τις σωστές αποφάσεις. Στα πλαίσια μας τέτοιας προοπτικής είναι αναγκαίο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την κουλτούρα της καινοτομίας η οποία συνυφάζεται με την απόκτηση των προαναφερθέντων ικανοτήτων προκειμένου να είναι πιο πειστικοί απέναντι στους μαθητές τους για τα οφέλη από την εφαρμογή στην πράξη αυτής της κουλτούρας. Το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι δεκτικό στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών προκειμένου να μπορεί να ανθήσει η κουλτούρα καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να αναμετρηθεί με το ενδεχόμενο του ρίσκου που εμπεριέχεται στις φάσεις κατά τις οποίες μια καινοτόμος μαθησιακή, διδακτική ή εκπαιδευτική ιδέα γεννιέται, εφαρμόζεται και διαχέεται. Μ’ άλλα λόγια, το κλίμα του σχολείου αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτυχθούν καινοτόμες πρακτικές στην εκπαιδευτική πράξη και για τις πιθανότητες επιτυχίας που θα έχει μια τέτοια πρωτοβουλία (Hargreaves 2003). Προφανώς, τα σχολεία δεν λειτουργούν μέσα σε ένα πολιτικό και γραφειοκρατικό κενό αλλά αντίθετα, το εύρος της πρωτοβουλίας τους περιορίζεται από το είδος και τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται. Ως εκ τούτου, όποιες και αν είναι οι εκπαιδευτικές βάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτές θα πρέπει να ευνοούν ένα εκπαιδευτικό κλίμα εντός του οποίου θα προάγονται α) το κίνητρο για τη δημιουργία νέας επαγγελματικής γνώσης, β) ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε καινοτόμες πρακτικές, γ) δεξιότητες για τον έλεγχο της

εγκυρότητας της νέας γνώσης και δ) τα μέσα για διάχυση των καινοτόμων αποτελεσμάτων τόσο στην κοινότητα όσο και σε άλλα σχολεία. Μόνο στο βαθμό κατά τον οποίο οι ενεργοποιούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές ευνοούν ένα τέτοιο εκπαιδευτικό κλίμα είναι πιθανό να αναπτυχθεί και εκείνο το είδος εμπιστοσύνης το οποίο είναι αναγκαίο προκειμένου τα μέλη της σχολικής κοινότητας να υποστηρίξουν γνωστικά και εκπαιδευτικά τα αποτελέσματα της καινοτομίας τους (Hargreaves 2003; Sergiovanni 2001).

### Epistemic agency

Η εκπαιδευτική καινοτομία έχει σημαντικό ρόλο να παίζει στις προαναφερθείσες προκλήσεις στο βαθμό που πλαισιωθεί από την κουλτούρα της επιστημονικής έρευνας και από τα είδη της γνώσης που παράγει. Η εφαρμογή της βασισμένης στην επιστημονική έρευνα καινοτομίας στην εκπαίδευση δεν είναι μια αφηρημένη υπόσχεση αλλά μια πολύ συγκεκριμένη διαδικασία της οποίας το κριτήριο αρθρώνεται σε σχέση με το κατά πόσο γόνιμο είναι το ερευνητικό αποτέλεσμα για τους μετέχοντες και το μαθησιακό περιβάλλον εν γένει. Η βασισμένη στην έρευνα καινοτομία έχει ως σημείο εκκίνησης το βαθμό κατανόησης της φύσης ενός προβλήματος, είτε αυτό αφορά τη δυσκολία ενός παιδιού στην ανάγνωση είτε τη λήψη απόφασης για το επαγγελματικό μέλλον (Dunbar 1997; Holbrook and Kolodner 2000; Bereiter 2002). Η βασισμένη στην έρευνα καινοτομία βασίζεται σε μια παιδαγωγική και φιλοσοφική στάση η οποία δίνει μεγάλη έμφαση όχι απλά στην κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά στο πώς αυτό μαθαίνεται και στο γιατί μαθαίνεται, ή αλλιώς, στο να μπορεί ο μαθητής να δικαιολογήσει τις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης που έμαθε. Πρόκειται για μια επιστημολογική στάση η οποία στη διεθνή συζήτηση έχει τον όρο «epistemic agency», τον οποίο διατηρούμε και αμετάφραστο λόγω έλλειψης δόκιμου όρου στα ελληνικά. Δεδομένου ότι βασική διάσταση αυτής της επιστημολογικής βάσης της καινοτομίας είναι η συλλογικότητα, αυτό σημαίνει ότι οι βασικές δεξιότητες στις οποίες στοχεύει να αναπτύξει είναι, μεταξύ άλλων, η αυτόνομη μάθηση, ο δομημένος συλλογισμός (reasoning), οι ερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας. Το βασικό σκεπτικό που υποστηρίζει την προαγωγή αυτών των δεξιοτήτων είναι οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι συνήθειες που αποκτά ο μαθητής σε μια κατάσταση να είναι τέτοιες ώστε να τον διευκολύνουν να εξοικειωθεί με γνώσεις, δεξιότητες και συνήθειες σε νέες καταστάσεις (Kolodner 2006). Πάνω σε αυτή την λογική οικοδομείται όλη η παιδαγωγική φιλοσοφία της εφαρμογής της καινοτομίας στην εκπαίδευση, καθώς, δίχως να αμφισβητούνται παραδοσιακοί στόχοι της μάθησης όπως είναι για παράδειγμα η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα ή η συνεργασία, μετατοπίζεται άρδην ο εννοιολογικός εξοπλισμός και πλέον δεν γίνεται λόγος για «εγχάραξη» αξιών» ή για κοινωνικοποίηση σε κάποιο κανονιστικό σύστημα αλλά για αυτό που προσδιορίσαμε λίγο πριν ως «epistemic agency».

Αντί να κάνει λόγο για «μαθητές που διψούν για μάθηση» ή για τους «φωτισμένους εκπαιδευτικούς», η εν λόγω επιστημολογία της καινοτομίας αντιμετωπίζει την κατανόηση της φύσης μιας γνωστικής περιοχής ως το πέρασμα από τρία επίπεδα. Στο πρώτο η επιστήμη εννοιολογείται ως ένα σύνολο συσσωρευμένων μη προβληματικών

γεγονότων, στο δεύτερο προάγεται η ανασκευάσιμη φύση της γνώσης και ο ρόλος των δεδομένων και στο τρίτο, στο πλέον καθοριστικό, αναγνωρίζεται η σημασία των νέων ιδεών και της ανάπτυξης της θεωρίας (Carver 2006). Σε αυτό το επίπεδο οι θεωρίες δεν αντιμετωπίζονται ως αιώνιες αλήθειες αλλά ως βελτιώσιμα εργαλεία που συμβάλλουν στην εξήγηση των φυσικών ή κοινωνικών φαινομένων και στην ανακάλυψη νέων γεγονότων. Πρόκειται για μια μεθοδολογική στρατηγική η οποία δεν αντιμετωπίζει την «μάθηση μέσω της ανακάλυψης» ως ένα ζήτημα εντοπισμού μεταβλητών με την στατιστική έννοια του όρου και ούτε υποτιμά την ικανότητα των μαθητών να πειραματίζονται με νέες ιδέες και θεωρίες, αλλά προωθεί στους μαθητές τη σημασία του λάθους ή της ατέλειας στην πρόοδο της επιστήμης (Sawyer 2004, 2007).

### **Η συμβολή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική αλλαγή**

Ο Hargreaves είναι ένας από τους πλέον συστηματικούς ερευνητές οι οποίοι έχουν επιχειρηματολογήσει ευνοϊκά για τους τρόπους με τους οποίους η καινοτομία έχει να παίξει καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό του σχολείου και συγκεκριμένα μέσω της κινητοποίησης συγκεκριμένων τύπων πόρων που αναπτύσσονται εντός του (Hargreaves 2001). Ο πρώτος πόρος αφορά στο ανθρώπινο κεφάλαιο και ειδικότερα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τρόπο ώστε να αποκτήσουν εκείνο το φάσμα εννοιών, δεξιοτήτων, γνώσεων σχετικά με την καινοτομία που θα τους επιτρέψει να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στο σχολικό περιβάλλον. Η ικανότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πολιτικών να κινητοποιήσουν αυτού του είδους το κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα κρίσιμη και καθοριστική καθώς μόνο έτσι θα ευνοηθούν νέες μορφές γνώσης οι οποίες να μπορούν να οδηγήσουν σε καινοτομία και να κάνουν το σχολείο πιο αποτελεσματικό. “Είναι ένας τρόπος οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν εξυπνότερα, όχι σκληρότερα” (Hargreaves 2001). Ένας δεύτερος πόρος έχει δομικές και πολιτισμικές διαστάσεις, δηλαδή μια διάσταση που αφορά στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κοινότητας που περιβάλλει το σχολείο (σύλλογος γονέων, τοπική κοινωνία) και μια διάσταση που αφορά τα δίκτυα που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Το βασικό επιχείρημα που προτείνεται για την ανάγκη ύπαρξης εμπιστοσύνης και κοινωνικών δικτύων είναι ότι οι καλές πρακτικές που αναπτύσσονται σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δεν είναι μονοπώλιο κάποιων φωτισμένων καθηγητών ή μαθητών αλλά συνιστά κοινό κτήμα της σχολικής κοινότητας και όλων όσων θα μπορούσαν να ωφεληθούν από αυτές. Τέλος, μια τρίτη μορφή πόρων αφορά στις γνώσεις και στις δεξιότητες που αναγκαίο να κινητοποιηθούν προκειμένου να βελτιωθούν οι μαθησιακές και διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Το σχολείο θα πρέπει να οργανώσει με τέτοιο τρόπο το κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών ώστε να καταστεί η καινοτομία συστατικό στοιχείο της κουλτούρας του σχολείου και όχι μια περιφερειακή πρακτική που πραγματοποιείται ανάλογα με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών (Hargreaves 2001).

Ένας παράγοντας που έχει προταθεί για την αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτόμων πρακτικών στην παιδαγωγική πράξη έχει να κάνει με το ότι η καινοτομία συμβάλλει στον μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο ο δάσκαλος ξεπερνάει δυσκολίες που βιώνει

στην καθημερινότητα του σχολείου (Karatzia-Stavlioti, and Lambropoulos 2009). Ειδικότερα, μια σειρά από πιεστικές και αλλοτριωτικές προσδοκίες που αφορούν τον ρόλο του δασκάλου, όπως το να είναι αποδοτικός, το ότι δουλεύει σε δύσκολες συνθήκες και με ελάχιστα μέσα, η ανάγκη να εμπλακεί συναισθηματικά με τα παιδιά και άλλα παρόμοια ζητήματα που σχετίζονται με την «πίσημη της τάξης», μπορούν να ξεπεραστούν με την εισαγωγή της κουλτούρας της καινοτομίας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τον τρόπο που βιώνει την καθημερινότητά του. Βασική συνθήκη για να επιτευχθεί το παραπάνω είναι η κουλτούρα αυτή να μην ιδωθεί από τους εκπαιδευτικούς ως το αποτέλεσμα μιας γραφειοκρατικής επιβολής που έρχεται «από τα πάνω» αλλά ως μια πρακτική της οποίας η αποτελεσματικότητα και η σύλληψη επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Ο Fullan (2005) υποστηρίζει ότι η εισαγωγή της καινοτομίας θα πρέπει να εστιάσει σε τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης: στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διδακτική μεθοδολογία και στην παιδαγωγική φιλοσοφία. Μια καινοτόμος πρακτική θα πρέπει να εμπεριέχει αλλαγές οπτικής στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό (είτε Αναλυτικά Προγράμματα είναι αυτό είτε οτιδήποτε σχετικό), στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η σχέση δασκάλου-μαθητών και στις παιδαγωγικές παραδοχές που καθοδηγούν ρητά ή σιωπηρά τα δυο προηγούμενα. Θα λέγαμε ότι η εν λόγω αντιμετώπιση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η κουλτούρα της καινοτομίας στην εκπαιδευτική πράξη, τείνει να εστιάζει σε μορφολογικά χαρακτηριστικά και στον προσδιορισμό του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται η υλοποίηση της καινοτομίας και όχι στην επακριβή και λεπτομερή καταγραφή του περιεχομένου της, διότι σε μια τέτοια περίπτωση θα ακυρωνόταν στην πράξη η ίδια λογική που την συγκροτεί ως καινοτομία. Μ' άλλα λόγια, η εκπαιδευτική καινοτομία δεν οργανώνεται στη βάση των αποτελεσμάτων που επιφέρει αλλά συγκροτείται σε σχέση με το είδος της συνειδησιακής αλλαγής που προκαλεί σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό. Έτσι ιδωμένη, η εκπαιδευτική καινοτομία δεν είναι μια γραφειοκρατική πολιτική που εφαρμόζεται στη βάση της λογικής αποτυπώσιμων δεικτών, αλλά είναι μια ηθική εμπλοκή σε ένα είδος συλλογικής πρακτικής της οποίας τα μέλη εργάζονται από κοινού πάνω στις ίδιες τους τις νοηματικές παραδοχές οι οποίες δομούν το καθημερινό παιδαγωγικό τους βίωμα.

### Σύνοψη

Συμπερασματικά, θα υποστηρίξαμε ότι η εισαγωγή της κουλτούρας της καινοτομίας στην εκπαίδευση σηματοδοτεί έναν επαναπροσδιορισμό των φιλοσοφικών και θεωρητικών παραδοχών της γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας η οποία την υποστηρίζει, ένας επαναπροσδιορισμός ο οποίος σε μεγάλο βαθμό διαπλέκεται με την μετάβαση στην οικονομία της γνώσης και, δεύτερον, ότι αυτή η κουλτούρα δεν απαξιώνει το “παραδοσιακό” μοντέλο οργάνωσης της διδακτικής σχέσης αλλά λαμβάνει υπόψη της το σύνολο των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συνθηκών που πλαισιώνουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών εντάσσοντάς το σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bereiter, C. (2002), *Education and Mind in the Knowledge Age*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carver, S.M. (2006), “Assessing for Deep Understanding”, in R.K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York, pp. 205-221.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London
- Dunbar, K. (1997), “How Scientists Think: Online Creativity and Conceptual Change in Science”, in T.B. Ward, S.M. Smith and S. Vaid (eds.), *Conceptual Structures and Processes: Emergence, Discovery and Change*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 461-493.
- Esping-Andersen G., (1999), *The social foundations of post-industrial economies*, New York: Oxford University Press
- Foray D. and Hargreaves D., (2003), “The Production of Knowledge in Different Sectors: A Model and Some Hypotheses”, *London Review of Education* 1(1): 23-38
- Fullan M., (2005), *The new meaning of educational change*, 3<sup>rd</sup> ed. London: Routledge-Falmer
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teacher’s College Press, New York.
- Hargreaves, D, 1998, *Creative Professionalism*. London, Demos,.
- Hargreaves, D, 2001, ‘A capital theory of school effectiveness and improvement’, *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503
- Hargreaves, D. (1999), “The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors : A Comparative Analysis », in OECD, *Knowledge management in Learning society*, Paris.
- Holbrook, J. and J.L. Kolodner (2000), “Scaffolding the Development of an Inquiry-based (science) Classroom”, in B. Fishman and S. O’Connor- Divilbiss (eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 221-227.
- Karatzia-Stavlioti, E. and H.Lambropoulos (2009), Education and economic development: evaluations and ideologies, in A.Kazamias and R.Cowen (eds), *International handbook of Comparative Education*, London: Spinger

- Kolodner, J.L. (2006), "Case-based Reasoning", in R.K. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York, pp. 225-242.
- Miles, M. (1998). "Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey", in: A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69
- OECD (1999), *The knowledge-based economy. A set of facts and figures*, OECD, Paris.
- Sawyer, R.K. (2004), "Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation", *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 2, pp. 12-20.
- Sawyer, R.K. (2007), *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*, Basic Books, New York.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?*, London: Routledge and Falmer
- Taylor, M. (2001), *The Moment of Complexity*. University of Chicago Press, *Topic*, 32, 5-12
- Ανθοπούλου, Σ. (2013). Εκπαίδευση και Καινοτομία στον 21ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας. Πρακτικά Συνεδρίου. Απρίλιος 2013 (σσ. 63-75). Αθήνα: Ίδρυμα Λαμπράκη.
- Λιούκας, Σπ., Βουδούρη, Ει., Γκούρας, Α., & Λαντζούνη, Π. (2009). *Η καινοτομία στην Ελλάδα: Συγκριτική αξιολόγηση με διεθνείς δείκτες, πολιτικές, προτάσεις στρατηγικής*. Αθήνα: Ίδρυμα Κόκκαλη – Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσιμηρίκα, Λ. (2007). «Εισαγωγή Καινοτομιών στη σχολική Μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή», Θεσσαλονίκη, στο Παπαναούμ, Ζ.: *"Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση : το: Στ. Γεωργίου κ.α. (επιμ.) : Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, Λευκωσία*
- Υφαντή, Α. (2000) Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια Πολύπλοκη Σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 57-63.



## Προτάσεις Διευθυντών Λυκείων για την καλύτερη εφαρμογή της καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών

*Λίντζιου Ιωάννα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, Μ.Σc. στις Επιστήμες Αγωγής, joan.lintziou@gmail.com*

### Περίληψη

Το 2016 εισάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου η υποχρεωτική καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών, φιλοδοξώντας να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα και να φέρει την εκπαίδευση πιο κοντά στον πραγματικό κόσμο. Με το άρθρο αυτό επιδιώκεται μια αποτίμηση της εφαρμογής των Δημιουργικών Εργασιών από τους Διευθυντές ΓΕΛ. Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση της δράσης, οδήγησαν σε προτάσεις και καλές πρακτικές για τη βελτίωση της διαδικασίας. Τα συμπεράσματα προέκυψαν από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Μάρτιο έως το Μάιο του 2019 με δείγμα 11 Διευθυντές Λυκείων της χώρας μεγάλης γεωγραφικής κατανομής με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης με στοχευμένο ερευνητικό εργαλείο. Σύμφωνα με την έρευνα εμπόδια στην υλοποίηση της δράσης, αποτελούν η έλλειψη επιμόρφωσης, η έλλειψη κινήτρων, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, τα εξαιρετικά επιβαρυνόμενα προγράμματα σπουδών του Λυκείου και η αντίσταση μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι σε οτιδήποτε καινούριο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Καινοτομία, Δημιουργικές Εργασίες, Διευθυντής.

### Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου (European Commission, 2010 · Fullan, 2010). Τα καινοτόμα προγράμματα σχεδιάζονται και αποσκοπούν στην βελτίωση του γνωστικού, του κοινωνικού και του πολιτισμικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων, αξιοποιούν έναν άλλο τρόπο μάθησης και ανάπτυξης με διαθεματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (Κουλουμπάριτση, 2006), που θα τους οδηγήσει στην ομαλή ένταξή τους στη σύγχρονη κοινωνία (Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν εισαχθεί οι υποχρεωτικές καινοτομίες, *θεματική εβδομάδα* στα Γυμνάσια και το *project* και οι *Δημιουργικές Εργασίες* στα Λύκεια (Τάτσιου, 2017). Στα σχολεία που εφαρμόζονται παρόμοιες δράσεις, παρατηρούνται στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών σε θέματα του περιβάλλοντος και διατροφής, που οδηγούν σε αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο (Σπυροπούλου κ.α., 2007), ενώ βελτιώνεται και η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Λεμονή, 2015).

Με την είσοδο της τεχνολογίας στην διδακτική πράξη και τις αλλαγές στην παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας, έχει διαμορφωθεί ένα διαφορετικό περιβάλλον στην εκπαίδευση (Βλάχος κ.α., 2008). Όμως για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαδικασία, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο την

επικαιροποίηση των γνώσεων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν συνολικά το σχολείο να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (European Commission, 2010 · Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτομιών, συμβάλλει στην αντιστροφή του κλίματος αντίστασης και φόβου για το άγνωστο, ενώ η αδιαφορία δίνει τη θέση της στο ενδιαφέρον και στην περιέργεια να δοκιμάσουν καινούργιες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές (Μπαράλος, 2006).

Η ηγεσία ενός σχολείου δρα καταλυτικά στην πορεία προς τη βελτίωση (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008 · Pashiardis, & Brauckmann, 2009). Παράγοντες βέβαιοι που μπορούν να επηρεάσουν τη διαχείριση των καινοτομιών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι η κουλτούρα του σχολείου δηλαδή οι σχέσεις διευθυντή προσωπικού, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον (Παπακωνσταντίνου, 2008· Fullan, 2002· Sergiovanni, 2005). Για να γίνει οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολείο και να γίνει αποδεκτή, χρειάζεται να υπάρχει κατάλληλο σχολικό κλίμα, καλή επικοινωνία, σεβασμός, συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ διευθυντή εκπαιδευτικών και μαθητών γεγονός που βοηθάει στην συναίνεση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της καινοτομίας (Hargreaves, 1994· Κονιδάρη, 2005). Εντούτοις οι μεγάλοι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί που έχουν συνηθίσει να εργάζονται με τον παραδοσιακό τρόπο δυσκολεύονται να αλλάξουν. Οι δημοκρατικές διαδικασίες και η συμμετοχική διοίκηση βοηθούν στην κάμψη των αντιρρήσεων (Δακωπούλου, 2008).

Η έλλειψη κινήτρων σε όσους εφαρμόζουν την καινοτομία είναι ένα μειονέκτημα, παρόλο που ζητούμενο είναι η προαιρετική υλοποίηση μιας δράσης. Όσοι υλοποιούν παρόμοιες δράσεις αφιερώνουν χρόνο και κόπο και θα έπρεπε για αυτούς να υπάρχει κάποιος μορφή επιβράβευση (Στυροπούλου, 2007).

Άλλο ένα βασικό εμπόδιο για την εκπόνηση καινοτόμων δράσεων στο Ελληνικό Λύκειο είναι ο χρόνος, αφού ο ρόλος του Λυκείου είναι προπαρασκευαστικός για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Φοινίτση, 2018).

Ένα επιπλέον εμπόδιο που δυσκολεύει την υλοποίηση τέτοιου είδους καινοτομιών, κοινό εύρημα και σε άλλες έρευνες, είναι η έλλειψη επαρκών υλικοτεχνικών υποδομών και πόρων (Sarafidou & Nikolaidis, 2009· Γιαννακάκη, 2005).

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική, για την διεξοδική και εις βάθος μελέτη του θέματος που επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις των Διευθυντών Λυκείων σχετικά τις δυσκολίες και τα προβλήματα κατά την εφαρμογή της καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών και τις ενέργειες από πλευρά τους για την βελτίωση της διαδικασίας και την αποτελεσματικότερη εκπόνησή τους. Αποτελεί μια εμπειρική μελέτη στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μελέτη περίπτωσης την υποχρεωτική καινοτομία των Δημιουργικών Εργασιών που υλοποιείται από το 2016 εντός του ωρολογίου

προγράμματος στα γενικά Λύκεια της χώρας μας.

Το ερευνητικό εργαλείο είναι πρωτότυπο, ημι-δομημένο με ερωτήσεις που επιλέχθηκαν και προσαρμόστηκαν για να εξυπηρετήσουν το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Έγινε δοκιμαστικός έλεγχος του εργαλείου με σκοπό την αξιολόγηση του (Cohen, Manio & Morrison, 2008). Επίσης τηρήθηκαν οι απαιτούμενοι κανόνες δεοντολογίας, εχεμύθειας, διασφάλισης της ανωνυμίας και υπόσχεσης ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα (Creswell, 2011). Η εγκυρότητα του εργαλείου οδηγεί στην αξιοπιστία που σχετίζεται με τη σταθερότητα των τιμών του, σε περίπτωση επανεξέτασης της έρευνας (Creswell, 2011).

Για το δείγμα χρησιμοποιήθηκε η *βολική δειγματοληψία* και επιλέχθηκαν άτομα γνωστά και πρόθυμα να απαντήσουν που θεωρήθηκαν κατάλληλα για τις ανάγκες της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008). Η έρευνα βασίστηκε στο κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ ερευνητή και του δείγματος των 11 Διευθυντών Λυκείων, τα σχολεία των οποίων είναι δύο στο λεκανοπέδιο Αττικής, δύο στη Νησιωτική Ελλάδα και τα υπόλοιπα στη Στερεά Ελλάδα και στην Πελοπόννησο. Τα αντίστοιχα Λύκεια είναι (2) μικρού και (9) μεσαίου μεγέθους έως 150 μαθητές. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τρεις (3) μετωπικές συνεντεύξεις και οκτώ (8) τηλεφωνικές οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, αφού εξασφαλίστηκε άδεια καταγραφής των απαντήσεων. Το γεγονός ότι το δείγμα αποτελείται, από άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, ειδικότητας, εμπειρίας, περιοχής, συμβάλλει στην αύξηση της εγκυρότητας της έρευνας.

Τα κείμενα της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, επιβεβαιώθηκαν από τους ερωτηθέντες, στους οποίους στάλθηκαν τα κείμενα της συνέντευξης, ώστε να ελεγχθούν για τη σωστή απόδοση του νοήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την ανάλυση επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης που είναι η μέθοδος εύρεσης, καταγραφής και ομαδοποίησης των επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων δηλαδή των θεμάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006 · Roulston, 2001, σπ. Αναφ. στο Ίσαρη, & Πουρκός, 2015 ).

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα για τα προβλήματα και τους ανασταλτικούς παράγοντες, κατά την εφαρμογή της καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών.

#### ***Πίνακας 1:***

***Απόψεις Διευθυντών για τα Εμπόδια κατά την Εφαρμογή της Καινοτομίας των Δημιουργικών Εργασιών***

<b>Εμπόδια</b>	<b>Διευθυντής</b>	<b>Απόψεις</b>
Η έλλειψη χρόνου Φόρτος Εργασίας	Δ1, Δ7, Δ8, Δ4, Δ6, Δ11, Δ3, Δ9	Στα Λύκεια δεν μπορεί να χάνεις χρόνο, γιατί πρέπει να τρέξεις την ύλη για τις πανελλαδικές.
Ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	Δ7, Δ8, Δ9, Δ1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα προκαλεί πίεση στο Ελληνικό Λύκειο.
Έλλειψη Επιμόρφωσης	Δ11, Δ2, Δ10, Δ6, Δ8, Δ1, Δ3, Δ9, Δ5	Η εισαγωγή της καινοτομίας έγινε χωρίς να προηγηθεί επιμόρφωση. Υπήρξε μια ελάχιστη επιμόρφωση πριν τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής. Η επιμόρφωση ως ενδυνάμωση, αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών.
Υλικοτεχνική Υποδομή	Δ7, Δ1, Δ6, Δ11, Δ9, Δ2, Δ8, Δ4, Δ3	Σε αρκετά σχολεία παρατηρείται έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, κακές συνδέσεις του ιντερνέτ και βέβαια οι βιβλιοθήκες είναι λίγες. Καλύτερες είναι οι συνθήκες στα μικρά σχολεία όπου η αναλογία υπολογιστών- μαθητών είναι μεγαλύτερη. Άλλοι πόροι που απαιτούνται είναι λίγοι και εξασφαλίζονται.
Μετακινήσεις Εκπαιδευτικών	Δ6, Δ1	Η διαφορετική σύνθεση του συλλόγου στα σχολεία, λόγω έλλειψης μονιμότητας (αναπληρωτές, αποσπασμένοι), και οι μετακινήσεις εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία, δημιουργεί δυσλειτουργίες και εμποδίζει την εφαρμογή της καινοτομίας σε αρκετά σχολεία.
Έλλειψη θεσμοθετημένων κινήτρων	Δ4, Δ11	Όποιος αναλαμβάνει την εκπόνηση μιας δημιουργικής, έχει μόνο ηθική ικανοποίηση ενώ θα έπρεπε να υπήρχε κάποιο κίνητρο είτε οικονομικό, είτε μείωσης ωραρίου.
Συναισθηματική Εξάντληση	Δ6, Δ5	Οι χαμηλοί μισθοί, οι συχνές μετακινήσεις και οι κακές συνθήκες εργασίας (έντονη παραβατικότητα σχολείων, πολλά προβλήματα)
Απογοήτευση των εκπαιδευτικών	Δ3	Πολλοί νιώθουν απογοήτευση και δεν προσπαθούν, λόγω απαξίωσης του ρόλου τους.
Η Νοοτροπία της παραδοσιακής διδασκαλίας	Δ3	Κάποιοι εκπαιδευτικοί το θεωρούν βλακεία και χάσιμο χρόνου. Για αυτούς τέτοιες μέθοδοι δεν ταιριάζουν με το στόχο τον εκπαιδευτικό, που παραμένει οι πανελλαδικές εξετάσεις. Το μάθημα είναι μετωπική διδασκαλία με τετράδιο και κιμωλία.

Οι Διευθυντές έκαναν προτάσεις, που φιλοδοξούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τη βελτίωση της εκπόνησης των Δημιουργικών Εργασιών.

- Κάθε σχολείο πρέπει να ορίζει τουλάχιστον έναν συντονιστή με ουσιαστικές αρμοδιότητες *«.....να παίζουν αυτό το ρόλο της οργάνωσης, της παρακίνησης»*
- Συνεργασία συναδέλφων ανά ειδικότητα *«.....να αντιμετωπίσουμε από κοινού όσα μας αφορούσαν ως ειδικότητα, είδαμε με άλλον τρόπο το τι είναι αυτό που θα προτείνουμε για να μη συμπέσουμε, για να προκύψει ένα ενδιαφέρον. Ψάξαμε μαζί για υλικό .....».*
- Να υπάρχει μια καλύτερη οργάνωση, ένας συντονισμός *«...φροντίζουμε η Α και η Β λυκείου να μην χρειάζονται τις ίδιες ώρες...»* τους *«.....υπολογιστές.....»*
- Επίσης για τις ομάδες εργασίας *«....των παιδιών να μούνε σε ομάδες να είναι μοιρασμένα, να μην πέφτουνε όλα στο ίδιο, να μην πέφτουνε όλοι οι καλοί μαζί να είναι μοιρασμένες από θέμα δυνατοτήτων»*
- Να αναλάβουν τις δράσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί που θέλουν *«...να αναλάβουν οι συνάδελφοι που θέλουν, κάνει καλό στα παιδιά ...»* αλλά να θεσπιστούν και κάποια κίνητρα *«..... αν υπήρχε και κάποιο κίνητρο για τους καθηγητές ή κάποια επιβράβευση για τους μαθητές δεν θα ήτανε και άσχημα.»*
- Καλό είναι να ικανοποιούμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις επιθυμίες των μαθητών *«...καλό είναι και οι μαθητές να κάνουν κάτι που τους αρέσει....»*
- Να επανεξετάσουμε το αρχικό πλαίσιο των δημιουργικών *«..... οι δημιουργικές εργασίες θα πρέπει να γίνουμε σε δύο μέρες. Δύο μέρες που να είναι μέρες γιορτής για κάθε λύκειο ....»*
- Να επανεξετάσουμε κάποιες στάσεις *«Πολλά σχολεία δεν έχουν επαρκείς βιβλιοθήκες, η επαρκείς υπολογιστές, δεν μπορεί αυτό να αντιμετωπιστεί ως πρόβλημα, τη στιγμή που τα κινητά είναι τα κινητά που υπάρχουν, αλλά πρέπει να αλλάξουμε λίγο την άποψή μας για το ρόλο τους»* και *«...να επιτρέπουμε ας πούμε στα παιδιά να φέρουνε μαζί τους τα λάπτοπ τα δικά τους, τα τάμπλετ...»*
- Θα βοηθούσε μια συνεργασία σχολείων *«...ανταλλαγές απόψεων μεταξύ των σχολείων δηλαδή υπάρχουν τώρα ομάδες σχολείων .....»*, *«...το πώς γίνονται οι δημιουργικές εργασίες, τι θέματα να επιλεγούν.»*, *«..τι χρησιμοποιείται και είναι θετικό στο δικό μας σχολείο και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στο άλλο σχολείο .».*
- Να γίνεται παρουσίαση των εργασιών *«.....να παρουσιάζονται οι εργασίες....»* και ίσως *«.....πρέπει να θεσμοθετήσουμε και κάποια ..... κάποιες επιβραβεύσεις κάποιους επαίνους στα παιδιά για τις εργασίες»*

## Συμπεράσματα

Το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πίεση που έχει το Λύκειο είναι ο βασικότερος ανασταλτικός παράγοντας σύμφωνα με (8) από τους (11) Διευθυντές της παρούσας έρευνας, συμπέρασμα που συμφωνεί και με άλλες μελέτες (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · ΙΕΠ, 2017). Μερίδα εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τέτοιες μέθοδοι δεν ταιριάζουν με το στόχο τον εκπαιδευτικό, εμμένοντας στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας γεγονός που επισημαίνεται και από την Αβραμίδου (2016) και ΙΕΠ (2017). Αυτό όμως δεν πρόκειται να αλλάξει όσο ο προσανατολισμός και η στόχευση του Λυκείου είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η επιτυχία στις πανελλαδικές.

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στην διαχείριση της καινοτομίας, στην ενθάρρυνση, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και το καλό κλίμα στο σχολείο (Fullan, 2007 · Πασιαρδής, 2004).

Η ανταπόκριση κάποιων εκπαιδευτικών στην εισαγωγή των Δημιουργικών Εργασιών ήταν αρνητική. Από την έρευνα επιβεβαιώνεται η διαπίστωση της Σπυροπούλου (2007) για τα προαιρετικά προγράμματα, ότι *«οι παλιοί δυσκολεύονται να αλλάξουνε ίσως και νοοτροπία και τρόπο σκέψης»*. Στη διδακτορική της διατριβή η Μουζουρά, (2005) διαπιστώνει συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών που προέρχεται από τις συνθήκες του σχολείου, τα ατομικά χαρακτηριστικά την προσωπική εκπλήρωση και την κοινωνική αυτοεκτίμηση. Την συναισθηματική εξάντληση λόγω των κακών συνθηκών εργασίας και της απαξίωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών αναδεικνύει και η παρούσα έρευνα.

Άλλος παράγοντας που εμποδίζει την εφαρμογή των Δ.Ε. είναι η έλλειψη κινήτρων *«όποιος αναλάβει κάτι, μόνο ηθική ικανοποίηση παίρνει»*, διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005). Το ΙΕΠ (2017) αναφέρει ότι το κίνητρο της ικανοποίησης των μαθητών συνέβαλε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές του δείγματος ανέφεραν ότι η παροχή κινήτρων μέσω επιβραβεύσεων, θα βοηθούσε ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εφαρμογή των καινοτομιών, όπως έχουν επισημάνει και άλλοι ερευνητές (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014· Αβραμίδου, 2016· Γιαννακάκη, 2005).

Η έλλειψη επιμόρφωσης τονίζεται από όλους τους ερευνητές. Δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς λέει η Φοινίτση (2018), ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν αποτελεσματικά αυτή τη διαδικασία και να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσουν, γεγονός που δυσκολεύει και την εφαρμογή προαιρετικών καινοτομικών προγραμμάτων (Καφεσάκη, 2014· Αβραμίδου, 2016· Σπυροπούλου κ.α., 2008 · ΙΕΠ, 2017). Επιμόρφωση συστηματική και οργανωμένη είναι το πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως προκύπτει και από άλλες παρόμοιες πρόσφατες έρευνες (Φοινίτση, 2018· Καφεσάκη, 2014 · Αβραμίδου, 2016 · Παπαθανασίου, 2016· ΙΕΠ, 2017).

Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και των σχολικών βιβλιοθηκών, είναι ζητούμενο σύμφωνα με την έρευνα του ΙΕΠ, (2017), την παρούσα έρευνα και πολλές άλλες έρευνες (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · Αβραμίδου, 2016 · Σπυροπούλου κ.α., 2008 · Παπαθανασίου, 2016). Η έλλειψη πόρων δυσχεραίνει την βελτίωση των

υλικοτεχνικών υποδομών, επηρεάζοντας έτσι την εφαρμογή της καινοτομίας (Φοινίτση, 2018 · Καφεσάκη, 2014 · Αβραμίδου, 2016 · Σπυροπούλου κ.α., 2008).

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αβραμίδου, Φ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος
- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου*.
- Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο*. Εισηγήσεις διημερίδων. Σελ. 7-22.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 243-276. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.
- Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 99-118.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 243-276. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα : ΕΑΠ.
- ΙΕΠ (2017). *Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο. Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε στις 20/12/1018 από: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Genika/2017-08-30\\_odigos\\_epimorfosis\\_basika\\_shmeia.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Genika/2017-08-30_odigos_epimorfosis_basika_shmeia.pdf)
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην*

*Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καφεσάκη, Α. (2014). *Ο ρόλος του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή της καινοτομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευσης». Πάτρα.
- Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους ηλεκτρονικού υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (141), 143-155.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 66-73). Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Αν., Παπαγεωργίου Ι., Κιούση Στ. (2012). «Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*. Αθήνα: Διάδραση
- Λεμονή, Γ. (2015). *Αποτελεσματική Ηγεσία και Καινοτομία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Μια μελέτη περίπτωσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ.: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ., και Μαυρογιώργου Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ*, σελ, 142-143.
- Μουζουρά, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. [Διδακτορική Διατριβή]. ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: *Εκπαιδευτικές αλλαγές. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική



- Παπαθανασίου, Ε. (2016). *Οι Παράγοντες που Βοηθούν ή Εμποδίζουν την Επιτυχία Εφαρμογής των Καινοτομιών στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Καστοριά.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ.231-240 Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83. Ανακτήθηκε στις 28/01/2019 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Ανακτήθηκε στις 17/3/2019 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>
- Σταμέλος, Γ. , Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Τάτσιου, Ε. (2017). *Διαχείριση της καινοτομίας στη σχολική μονάδα*. [Πτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα.
- Φοινίτση, Κ. (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία: Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως φορείς εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα. Η περίπτωση των Ερευνητικών και των Δημιουργικών Εργασιών στο 13ο Γενικό Λύκειο Πειραιά. [Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Π.Μ.Σ.: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Αθήνα.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ν. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*,

Αθήνα: Μεταίχμιο

European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the commission*. Publications Office of the European Union.

Fullan M. & Hargeaveas A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθηνά: Πατάκης. Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (2002). *Principals as leaders in a culture of change*. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4<sup>rd</sup> edn. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (Ed.). (2010). *All Systems Go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Teachers College Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). *Professional development needs of school principals*. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-4.

Sarafidou, J. O. & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16(8).

Sergiovanni, T. (2005). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

## Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές δημιουργικότητας ως εκπαιδευτική καινοτομία

*Παρίση, Ιωάννα*

*Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., zannetaparisi@yahoo.gr*

*Μουρατίδου, Κατερίνα*

*Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., katemou@phed-sr.auth.gr*

*Σοφία Καρατζά*

*Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., karatzasofia@gmail.com*

### Περίληψη

Οι διεργασίες της δημιουργικότητας αποτελούν αντικείμενο εκπαίδευσης που δύναται να καθορίσουν την ειδική οργάνωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να διαμορφώσουν τη δομή των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και να αποτελέσουν τη φαιά ουσία για την εφαρμογή κατάλληλων διαγνωστικών μεθόδων, διδακτικών αρχών και τεχνικών, με προσανατολισμό την εξέλιξη της ιδιάζουσας αποκλίνουσας νόησης ως βασικό συστατικό της πολλαπλής νοημοσύνης. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η έννοια της δημιουργικότητας ως καινοτόμος βάση της εκπαίδευσης, μέσα από σύγχρονες διδακτικές τεχνικές δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, αποσαφηνίζονται τα οφέλη της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τάξη, ενώ οριοθετείται η ιδέα της δημιουργικότητας ανάμεσα στην καινοτομία και στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται εκτενή αναφορά στις ειδικές διδακτικές τεχνικές καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ως δομικά συστατικά ανασύνταξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τυπική εκπαίδευση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δημιουργικότητα, διδακτικές τεχνικές, καινοτομία, εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα και η καλλιέργειά της μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διεργασίας αποτελεί στις μέρες μας προτεραιότητα. Αν το σχολείο είναι αυτό που έχει ως ρόλο να προετοιμάσει τους πολίτες της αυριανής κοινωνίας, τότε η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα παιδιά αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Εξάλλου, η ικανότητα να επιλύει το άτομο τα προβλήματα με δημιουργικό τρόπο, η δυνατότητα να επιτυγχάνει το μέγιστο των δυνατοτήτων του και ο μετασχηματισμός της νέας γνώσης σε πρακτική αξιοποίησή της στην καθημερινή ζωή, είναι μερικά από τα αποτελέσματα που φέρνει η δημιουργική σκέψη. Συνεπώς η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Cromptley, 2001).

### *Δημιουργικότητα ως καινοτόμος βάση στην εκπαίδευση*

Στο σύγχρονο σχολείο, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια όλων των μορφών του σκέπτεσθαι με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση της διαβίου εκπαίδευσης που καθιστά το άτομο διαθέσιμο και παραγωγικό καθ' όλη τη

διάρκεια της ενεργούς ζωής του (Ξανθάκου, 1998). Μάλιστα, η ουσία των σύγχρονων τάσεων στην παιδεία εντοπίζεται στην καινοτόμα ιδέα της δημιουργικότητας και των απελευθερωτικών αποτελεσμάτων της στο άτομο, δεδομένου ότι καθορίζει την ανέλιξη της πολλαπλής νοημοσύνης (Guildford, 1973). Θεωρείται σημαντικό λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν ευκαιρίες και κίνητρα στα παιδιά για να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Ειδικότερα, η μουσική, ο χορός, οι εικαστικές τέχνες, η λογοτεχνία, η ποίηση κ.α. αντιπροσωπεύουν τα καινοτόμα αντισώματα της «Παιδείας», δίνοντας μία ώθηση ενάντια στην επιδημία της άκριτης υιοθέτησης της τεχνοκρατικής λογικής, που οδηγεί στην αφυδάτωση της φαντασίας και την αδρανοποίηση της ικανότητας έκφρασης των δημιουργικών ικανοτήτων του ανθρώπου (Μπουρνέλλη, 2006).

Αποσαφηνίζοντας τα οφέλη της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στην εκπαίδευση, διευκρινίζεται ότι καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα με εναλλακτικές μεθόδους και όχι με τη συμβατική διδασκαλία προσεγγίζονται πολύπλευρα οι ικανότητες όλων των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία της ατομικής επιλογής στον τρόπο εκμάθησης της γνώσης με βάση εξατομικευμένο μαθησιακό προφίλ. Παράλληλα, μέσω ποικιλοτρόπων παρουσίασης της γνώσης δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αξιοποιούν τις νοητικές τους ικανότητες και να βρίσκουν τρόπους να βελτιώνουν και να αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους. Ως εκ τούτου, μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνονται βέλτιστα οι μαθησιακοί στόχοι μακροπρόθεσμα (Sternberg & Grigorenko, 2004).

### **Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης**

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, αποτελούν τα «μέσα» εκείνα που δύναται να διαμορφώσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Οι προτεινόμενες τεχνικές, συνδέονται με μια λογική διδακτικής παρέμβασης που αποφορτίζει το κλίμα της σχολικής τάξης από τις συνήθειες διαδικασίες και διευρύνει τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης εντός του οποίου ο/η μαθητής/τρια δύναται να εκδηλώσει την ευρηματικότητα και τη δημιουργική του ικανότητα αβίαστα. Υπό αυτή την έννοια, οι παρακάτω τεχνικές δίνουν την «ευκαιρία» στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητές τους και επανεξετάζοντας τις αξιολογήσεις τους (Παρασκευοπούλου, 2008).

#### *Τεχνική «Κατιδεασμός ιδεών» - Brainstorming*

Ο δόκιμος όρος που χρησιμοποιείται για την τεχνική “brainstorming” είναι ο «κατιδεασμός», αλλά έχει αποδοθεί και με τους όρους «εγκεφαλοθύελλα» ή «ιδεοθύελλα».

Εισηγητής της τεχνικής είναι ο Alex Osborn (1963), υποστηρίζοντας ότι το ασυνείδητο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών και αποτελεί μια διαδικασία, όπου μια ομάδα ατόμων συνεργατικά ή ατομικά, ενεργεί με σκοπό να παραχθεί ένας μακρύς κατάλογος ιδεών για την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος.

Η μέθοδος αυτή μοιάζει με την ψυχανάλυση κατά την οποία το άτομο απελευθερώνει τη σκέψη του από κριτικές αναστολές με σκοπό την παραγωγή μιας όσο το δυνατόν πιο ελεύθερης ροής ιδεών. Στην αρχική φάση του κατιδεασμού, τα άτομα χωρίζονται σε μικρές ομάδες 5-6 ατόμων και καλούνται να σκεφτούν/παραγάγουν όσες περισσότερες ιδέες/λύσεις για να λύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Σε κάθε ομάδα ορίζεται ένας/μία συντονιστής/τρια της συζήτησης και ένας/μία γραμματέας που καταγράφει τις προτεινόμενες ιδέες/λύσεις. Στην τελική φάση τους κατιδεασμού, γίνεται η αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών για να καθοριστεί ποια ή ποιες από τις ιδέες αυτές είναι χρήσιμες και εφαρμόσιμες.

Για να είναι επιτυχής η εφαρμογή του κατιδεασμού, ο εισηγητής της μεθόδου Osborn έχει ορίσει του παρακάτω πέντε κανόνες, οι οποίοι πρέπει να τηρούνται χωρίς παρέκκλιση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009):

- i) Αποφυγή της κριτικής στη φάση της παραγωγής των ιδεών,
- ii) Ενθαρρύνεται η ελεύθερη «πλοήγηση» στο χώρο της φαντασίας και του πιθανού,
- iii) Εμμονή να παραχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες και πρωτότυπες ιδέες,
- iv) Ενθαρρύνεται ο συνδυασμός και η βελτίωση των προτεινόμενων ιδεών,
- v) Αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών.

### *Ερωτήσεις SCAMPER*

Η λέξη *scamper* σημαίνει «φεύγω τρεχάλα» και είναι το ακρωνύμιο των αγγλικών λέξεων: *Substitute* (αντικατέστησε), *Combine* (συνδύασε), *Adopt* (προσάρμοσε), *Modify-Magnify-Minify* (τροποποίησε, μεγέθυνε, σμίκρυνε), *Put to other uses* (βάλε σε άλλες χρήσεις), *Eliminate* (απάλειψε), *Reverse-Re-arrange* (αντίστρεψε-αναδιάταξε) (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009). Ο Osborn (1963), για να διευκολύνει τη δημιουργική παραγωγή πρωτότυπων ιδεών/λύσεων σε ένα πρόβλημα, δημιούργησε 75 ειδικά σχεδιασμένες «ερωτήσεις *scamper*» ταξινομημένες σε εννέα κατηγορίες. Οι ερωτήσεις αυτές λειτουργούν ως ευεργετικοί νυγμοί για την ενεργοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου «κεντρίζοντας» τη δημιουργικότητα, με φυσικό επακόλουθο την αυθόρμητη παραγωγή περισσότερων ιδεών. Η ευρεία χρήση των ερωτήσεων γίνεται σε όλες τις τεχνικές δημιουργικής παραγωγής ιδεών και διαμορφώνονται ως εξής:

1. *Άλλες Χρήσεις*
  - Νέοι τρόποι χρησιμοποίησης, είτε όπως είναι είτε με ελαφρά τροποποίηση.
2. *Προσαρμογές*

- Με τι άλλο μοιάζει; Ποιες άλλες ιδέες φέρνει στο μυαλό μας; Τι παλαιότερο παράλληλο μας θυμίζει; Ποιον άλλο να μιμηθώ; Ποιον μπορώ να αντιγράψω; Υπάρχει προηγούμενο στην Ιστορία; Άλλη οπτική γωνία;
- 3. *Μεγεθύνσεις: Πρόσθεση, Πολλαπλασιασμός*
  - Τι να προστεθεί; Ισχυρότερο; Μεγαλύτερο; Πλατύτερο; Υψηλότερο; Συχνότερο; Μεγαλύτερης αξίας; Διπλασιασμός; Πολλαπλασιασμός; Υπερβολή; Super Jumbo; Μεγιστοποίηση; Πρόσθετα συστατικά;
- 4. *Σμικρύνσεις: Αφαίρεση, Διαίρεση*
  - Τι να αφαιρεθεί; Μικρότερο; Ελαφρότερο; Αραιότερο; Κοντότερο; Βραδύτερο; Συμπύκνωση; Διχοτόμηση; Ελαχιστοποίηση; Υποβάθμιση; Τα μέρη να είναι πτυσσόμενα-σπαστά; Κομμάτιασμα;
- 5. *Τροποποιήσεις*
  - Αλλαγή χρώματος, κίνησης, ήχου, οσμής, μορφής σχήματος, ρυθμού, χρόνου, χρονοδιαγράμματος; Άλλη αρχή; Άλλο τέλος; Άλλο φύλο; Αλλαγή σημασίας; Άλλες αλλαγές;
- 6. *Αντικαταστάσεις*
  - Ποιος άλλος αντί αυτού; Άλλα υλικά; Άλλος τρόπος; Άλλος τόπος; Άλλος χρόνος; Άλλη κινητήρια δύναμη; Άλλη διαδικασία; Άλλος τόνος; Άλλος ήχος; Άλλη φωνή;
- 7. *Αναδιευθετήσεις*
  - Ανταλλαγή μερών; Το πρώτο να γίνεται τελευταίο; «Οι έσχατοι έσονται πρώτοι!»; Άλλος σχηματισμός; Άλλη διαρρύθμιση; Άλλη ακολουθία;
- 8. *Αντιστροφές*
  - Το αντίθετο; Το αντίστροφο; Το έξω μέσα; Το άνω κάτω; Ανταλλαγή ρόλων; Αντιμετάθεση θετικού –αρνητικού; Αντιμετάθεση αιτίου-αποτελέσματος;
- 9. *Συνδυασμοί*
  - Συνδυασμός στοιχείων, μερών, ιδεών, σκοπών; Ποιο μείγμα; Ποιο κράμα; Ποια συλλογή; Άλλη σύνθεση; Συγχώνευση;

### *Τεχνική «δημιουργική επίλυση προβλημάτων» (ΔΕΠ)*

Η τεχνική της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, συντομογραφικά «πρότυπο-ΔΕΠ», προτάθηκε αρχικά από τον Osborn (1963) και στη συνέχεια προωθήθηκε από το συνεργάτη του S. J. Parnes (1981), ενώ περιλαμβάνει τα παρακάτω πέντε στάδια:

- I. *Συλλογή των δεδομένων του προβλήματος* (τι, ποιος, πότε, που, γιατί): Στο στάδιο αυτό, συγκεντρώνεται και καταγράφεται ότι είναι ήδη γνωστό για το προς λύση πρόβλημα.
- II. *Ορισμός/Διατύπωση του προβλήματος*: Στο στάδιο αυτό, γίνεται ο ακριβής ορισμός του προβλήματος. Με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πρώτο στάδιο, διατυπώνονται διάφοροι ορισμοί του προβλήματος και επιλέγεται ο καταλληλότερος.
- III. *Παραγωγή προτεινόμενων ιδεών-λύσεων*: Στο στάδιο αυτό, γίνεται προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένας μακρύς κατάλογος ιδεών για τη επίλυση του προβλήματος, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές δημιουργικής παραγωγής ιδεών.

- IV. *Αξιολόγηση προτεινόμενων ιδεών-λύσεων:* Στο στάδιο αυτό, γίνεται η αξιολόγηση των προτεινόμενων ιδεών-λύσεων με πολλαπλά κριτήρια όπως η χρησιμότητα, ο απαιτούμενος χρόνος, το κόστος, τα διαθέσιμα πρόσωπα και μέσα, οι επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους, θέματα δεοντολογίας κ.α.
- V. *Υλοποίηση των επιλεγμένων ιδεών-λύσεων:* Στο τελευταίο στάδιο, διευρύνονται και επιλέγονται πρόσφοροι τρόποι για να τεθούν σε εφαρμογή οι προκριθείσες ιδέες και καταρτίζεται ένα «πλάνο δράσης» εντοπίζοντας τα «υπέρ» και «κατά».



Σχήμα 1. Το πρότυπο «δημιουργική επίλυση προβλημάτων – ΔΕΠ».

#### Τεχνική «κατάλογος χαρακτηριστικών»

Η τεχνική «κατάλογος χαρακτηριστικών» έχει προταθεί από τον Robert Crawford (1978), προκειμένου να προταθούν πολλές ιδέες για τη βελτίωση ενός προϊόντος, υλικού ή πνευματικού. Η εφαρμογή της παραπάνω τεχνικής περιλαμβάνει: α) τη σκέψη και καταγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων γνωρισμάτων, ιδιοτήτων και μερών του επιμέρους προϊόντος και β) την εξέταση καθεμιάς καταγραφής χωριστά και την αναζήτηση τρόπων τροποποίησής τους, ώστε να καταλήξει το άτομο σε ένα ή περισσότερα βελτιωμένα προϊόντα.

#### Τεχνική «προκρούστειοι συνδυασμοί»

Η τεχνική «προκρούστειοι συνδυασμοί» έχει προταθεί από τον Myron Allen (1992), σημαίνει «αναγκαστικοί συνδυασμοί» και έχει πάρει το όνομά της από το Μυθικό «Προκρούστη». Ουσιαστικά, αποτελεί μια επέκταση της τεχνικής «κατάλογος χαρακτηριστικών» και αποτελεί έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο για να εξασφαλιστεί ένας εντυπωσιακά μεγάλος αριθμός ιδεών για ένα πρόβλημα. Πρόκειται για μια μέθοδο με την οποία μπορούν να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά του επίμαχου προϊόντος, δημιουργώντας συσχετίσεις και σχηματίζοντας όλους τους πιθανούς δυνατούς σχηματισμούς προκειμένου να παραχθεί ένα νέο προϊόν. Για τη εφαρμογή της τεχνικής είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός παραλληλεπίπεδου σε χαρτί, καταγράφοντας στις τρεις διαστάσεις του (πλάτος, ύψος, μήκος) τα πιθανά χαρακτηριστικά του νέου προϊόντος. Εν συνεχεία, κάνοντας αντιστοιχίες και

συνδυασμούς των χαρακτηριστικών με όλους του δυνατούς τρόπους, ένας ή περισσότεροι από αυτούς του υποχρεωτικούς συνδυασμούς θα αποτελέσουν την πρωτότυπη λύση στο πρόβλημα.

### *Τεχνική «πλάγια σκέψη»*

Η τεχνική «πλάγια σκέψη» (lateral thinking), έχει επινοηθεί από τον Άγγλο καθηγητή Edward de Bono (1967) και χρησιμοποιείται διεθνώς για την επίλυση προβλημάτων που απαιτούν δημιουργική παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Ο De Bono υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος, για τη επίλυση ενός προβλήματος χρησιμοποιεί κατά βάση την «κάθετη σκέψη», γνωστή ως κριτική-συγκλίνουσα σκέψη. Για να μπορέσει το άτομο να εισέρθει στον δημιουργικό χώρο της «πλάγιας σκέψης», γνωστή ως δημιουργική σκέψη ο De Bono, έχει επινοήσει και προτείνει μια γέφυρα αποτελούμενη από τα λεγόμενα σημεία εισόδου (entry points), όπως μια τυχαία λέξη ή μια τυχαία εικόνα. Αναζητώντας σχέσεις, που φαίνεται να μην υπάρχουν, μεταξύ ενός σημείου εισόδου και του προβλήματος μπορεί να προκύψουν νέα δεδομένα στο πρόβλημα. Οι αναλογικές σχέσεις αποτελούν έναν πρόσφορο τρόπο για τη γεφύρωση μεταξύ του «σημείου εισόδου» και του δημιουργικού χώρου της «πλάγιας σκέψης».

### *Τεχνική «έξι καπέλα σκέψης»*

Μια εξαιρετική προσφορά του De Bono (1973), στον τομέα της συστηματικής καλλιέργειας των νοητικών ικανοτήτων, αποτελεί η τεχνική «Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα». Ειδικότερα, το κάθε καπέλο είναι διαφορετικού χρώματος και εκπροσωπεί συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τον διαφορετικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφορες επιμέρους ικανότητες του ανθρώπινου νου και να τις ασκήσουν.:

- *Κόκκινο Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα της στιγμής, το προαίσθημα, το ένστικτο.
- *Κίτρινο Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει τις θετικές κρίσεις, τα πλεονεκτήματα, την αισιόδοξη άποψη, τα θετικά σημεία και τη θετική λογική.
- *Μαύρο Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει την κριτική σκέψη, την ορθή κρίση, το δικηγόρο του διαβόλου, το λόγο για τον οποίο δεν θα πετύχει κάτι.
- *Πράσινο Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει τη δημιουργική σκέψη, τις εναλλακτικές προτάσεις, τα στοιχεία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, τις προκλήσεις και τις αλλαγές.
- *Λευκό Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει τις μνημονικές λειτουργίες δηλαδή γνωστές και απαραίτητες πληροφορίες, στοιχεία και γεγονότα.
- *Μπλε Καπέλο:* Αντιπροσωπεύει τη σκέψη για τη σκέψη, τις λεγόμενες «μεταγνωστικές λειτουργίες», τον έλεγχο της διαδικασίας και είναι το καπέλο της γενικής επισκόπησης ή του ελέγχου της διαδικασίας. Δεν προσεγγίζει το ίδιο το θέμα αλλά τις σκέψεις που κάνουν τα άτομα γύρω από το θέμα.



### Συνεκτική Μέθοδος

Η συνεκτική μέθοδος χρησιμοποιεί για τη δημιουργική παραγωγή ιδεών την αναλογική σκέψη. Εισηγητής της μεθόδου είναι ο William Gordon (1961), η οποία εφαρμόζει τη συνένωση-συσχέτιση πραγμάτων που καταφανώς είναι άσχετα μεταξύ τους μέσω αναλογικών σχέσεων και παραλληλιών. Τα τέσσερα είδη αναλογικών σχέσεων είναι:

α) Άμεση αναλογία: Είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο δανείζεται ιδέες-γνώσεις, τεχνικές, τρόπους συμπεριφοράς, από έναν τομέα και τις μεταβιβάζει για να επιλύσει σε άλλον τομέα.

β) Προσωπική αναλογία: Είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο μπαίνει στη θέση κάποιου άλλου προσώπου, πράγματος ή κατάστασης και βιώνει το πρόβλημα από τη δική του σκοπιά. Ουσιαστικά, είναι ένα είδος υπόδησης ρόλων που επιτρέπει το άτομο μέσω της να βιώνει ένα πρόβλημα σαν να είναι δικό του και μέσα από την ενσυναίσθηση να βρίσκει νέες ιδέες για το υπάρχον πρόβλημα.

γ) Συμβολική αναλογία: Είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο επιχειρεί να εκφράσει, να περιγράψει, να αναδείξει ή να επινοήσει μια κατάσταση, μια άποψη, μια συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας συμβολισμούς-αλληγορίες. Συχνά η συμβολική αναλογία παίρνει τη μορφή του «οξύμωρου σχήματος», όπου δύο σημασιολογικά αντιφατικές λέξεις ή φράσεις ενώνονται για να εκφράσουν ένα βαθύτερο νόημα.

δ) Φανταστική αναλογία: Είναι η διαδικασία κατά την οποία, για την επίλυση ενός προβλήματος, το άτομο φαντάζεται μια ιδανική-υποθετική κατάσταση, χωρίς κανέναν περιορισμό, η οποία στη συνέχεια μπορεί να οδηγήσει σε πρακτικές πρωτότυπες ιδέες.

### Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι φορείς της εκπαίδευσης δύναται να καθορίσουν τη στροφή της Παιδείας από μια παιδαγωγική της δημιουργικότητας σε μια δημιουργική παιδαγωγική (Ξανθάκου, 2012). Ως εκ τούτου, η συστηματική καλλιέργεια της έκφρασης των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών θα μπορούσε να ενταχθεί ως γενικός στόχος αγωγής σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προκειμένου τα παιδιά/έφηβοι να βρουν διέξοδο έκφρασης του «νέου-πρωτότυπου» ανάλογα με τις ικανότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες και ευαισθησίες τους. Εντούτοις, η ενσωμάτωση της δημιουργικής σκέψης ως καινοτόμος βάση στα θεμέλια των αναλυτικών προγραμμάτων προϋποθέτει σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και πρακτικές εφαρμογές, με στόχο αφενός τη διεύρυνση της πολλαπλής νοημοσύνης των σύγχρονων μαθητών/τριών και αφετέρου τη σκιαγράφηση του δημιουργικού ανθρώπου, όπως επιτάσσουν οι απαιτητικές συνθήκες επιβίωσης του σήμερα για την αναδημιουργία της αυριανής κοινωνίας.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

#### Ελληνική βιβλιογραφία

- Μπουρνέλλη, Π. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα: Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για Παιδιά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (2012). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία (1<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2009). *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Παρασκευοπούλου Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης

### Ξένη βιβλιογραφία

- Allen, M. S. (1962). *Morphological creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Crawford, R. P. (1978). The techniques of creative thinking. In G. Davis & J. Scott (Eds.), *Training creative thinking* (pp. 52-57). Melbourne, FL: Krieger.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- De Bono, E. (1967). *New Think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic Book.
- De Bono, E. (1973). *CoRT Thinking*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics*. New York: Harper & Row.
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Springfield, IL: Illinois state office of the superintendent of public instruction, gifted children section.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Scribner.
- Parnes, S. J. (1981). *Magic of your mind*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Stenberg, J. R., & Grigorenko, L. E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43, 274-80.

## **Διγλωσσία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ**

*Ζέλος Ιωάννης, Δ/ντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr*

### **Περίληψη**

Η εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινωνία, αλλά και τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους και άλλους ειδικούς. Έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα πολλές πολιτικές πρακτικές για την άρτια ένταξη και την ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο το κράτος όσο και οι συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής έχουν να αντιμετωπίσουν και την ένταξη και την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ και ταυτόχρονα με Ε.Ε.Α. στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Με τα συγκεκριμένα δεδομένα στην ελληνική κοινωνία και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την στήριξη που παρέχεται στη χώρα μας σε μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό προφίλ, καθώς και την σχέση της διγλωσσίας με τις Ε.Ε.Α. των μαθητών αυτών. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο θέμα της διγλωσσίας στους μετανάστες μαθητές της καθώς και στις δομές υποστήριξης που τους παρέχει το ελληνικό κράτος για να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στη συνέχεια, εξετάζεται το θέμα της σχέσης διγλωσσίας και Ε.Ε.Α. σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ. Στο δεύτερο μέρος ερευνάται το πώς εντοπίζουμε τους μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο και πώς αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες που προκύπτουν. Τέλος, ερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διγλωσσία, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, μετανάστες μαθητές

### **Bilingualism and Special Educational Needs to students with a migrant profile**

#### **Abstract**

The education of students with Special Educational Needs (S.E.N.) has occupied the educational community, but also psychologists, sociologists and other experts. To date, many policies have been implemented to integrate and incorporate these students into our country's education system. In recent decades, both the state and the specific structures of education and special education have been dealing with the integration and education of children with a migrant profile and at the same time with S.E.N. in the Greek educational community. With the specific facts in Greek society and educational reality, this paper attempts to present the educational interventions and the support that our country provides to students with S.E.N. and the migration profile, as well as the relationship of bilingualism with the S.E.N. of these students. At first reference is made to the issue of bilingualism to its immigrant pupils as well as to the support structures provided by the Greek state for smooth integration into the educational community. The issue of the relationship of bilingualism and S.E.N. in children with a migrant profile is

then discussed. The second part explores how we identify students with S.E.N. and immigrant backgrounds and how they deal with the learning difficulties that arise. Finally, teachers' attitudes towards students with S.E.N. and migrant backgrounds are investigated.

**Keywords:** Bilingualism, Special Educational Needs, Migrant Students

### **Διγλωσσία και μετανάστες μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Η Προβληματική της διγλωσσίας σε μετανάστες μαθητές

Η Διγλωσσία αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει πολλές πτυχές και παρά την προσπάθεια των ερευνητών να δοθεί ένας ορισμός αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί, γιατί στο πέρασμα του χρόνου με την αλλαγή των κοινωνικοιστορικών γεγονότων ο όρος «διγλωσσία» παίρνει ένα διαφορετικό νόημα. Η διγλωσσία είναι μια κατάσταση εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών (Γεωργογιάννης, 1999). «Δίγλωσσο είναι ως εκ τούτου το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, το άτομο που βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανάμεσα σε δυο κουλτούρες σε κόσμους με διαφορετικές αξίες, παραστάσεις και στυλ» (Πατσιαρικά, 2014).

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, έχουμε πολίτες με διαφορετική καταγωγή, διαφορετική γλωσσική υπόσταση και διαφορετικές ατομικές εμπειρίες. Την τελευταία δεκαετία, η μετανάστευση πολλών ατόμων, από χώρα σε χώρα, έχει γίνει πιο έντονη, με αποτέλεσμα η διγλωσσία των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να είναι χαρακτηριστικό φαινόμενο σε πολλές σχολικές κοινότητες. Στα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ ως πρώτη γλώσσα (Γ1) θεωρείται η «μητρική» γλώσσα, η γλώσσα των γονέων και ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι γονείς των παιδιών αυτών, συνήθως, ασκούν πίεση στα παιδιά τους για την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας για να μη χάσουν τις πατρογονικές ρίζες τους. Παράλληλα, τα προτρέπουν να μάθουν και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γιατί εκτιμούν ότι έτσι θα έχουν καλύτερες προοπτικές στη μόρφωσή τους και στην επαγγελματική και οικονομική τους εξέλιξη. Αν, όμως, συνεχίσουν να είναι μονόγλωσσοι στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τότε μπορεί να αποξενωθούν από τον πολιτισμό και την κουλτούρα της πατρίδας τους (Στόγιος, 2006). Ο συνδυασμός της καλής γνώσης και των δυο γλωσσών θα ήταν επιθυμητός, ώστε να έχουν την δυνατότητα να ανταποκρίνονται και στις δυο γλώσσες τους στον ίδιο βαθμό με τους κάθε φορά φυσικούς ομιλητές τους.

Η διγλωσσία, λοιπόν, αποτελεί ταυτόχρονα ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι bilingualism και diglossia για να χαρακτηριστεί με τον πρώτο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με τον δεύτερο σε κοινωνικό (Λάριου, 2008).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διγλωσσία είναι συχνό φαινόμενο. Παιδιά μετανάστες εντάσσονται συνέχεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η Γ1 γλώσσα είναι η μητρική τους και η Γ2 η ελληνική. Όμως, το ελληνικό δημόσιο σχολείο

δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για να δεχθεί τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών μεταναστών και να υποστηρίξει την πολύπλευρη γλωσσική τους ανάπτυξη. «Η διγλωσσία είναι ένας ανοιχτός ορίζοντας που επιτρέπει στο δίγλωσσο ομιλητή να βλέπει πέρα και πάνω από τους άλλους (...). Το σημαντικότερο από τα πολλαπλά οφέλη της είναι κατά τη γνώμη μας, η αποδοχή των άλλων και των ετεροτήτων τους και, κυρίως η αλληλοκατανόηση μεταξύ γλωσσικών μειοψηφιών και πλειοψηφιών». (Σελλά – Μάζη, 2016).

### Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μέσα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία συνυπάρχουν «μετανάστες» και «πρόσφυγες». Οι πρόσφυγες είναι άτομα, τα οποία διαφεύγουν από ένοπλες συρράξεις ή διώξεις. Αντίθετα οι «μετανάστες» αφήνουν τη χώρα τους και εγκαθίστανται σε μια άλλη χώρα, για λόγους οικονομικούς ή καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Από τη δεκαετία του 1990, άρχισε η μαζική μετανάστευση προς την Ελλάδα και με ιδιαίτερα έντονο ρυθμό συνεχίζεται μέχρι σήμερα, αλλάζοντας τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα στη χώρα μας. Την τελευταία δεκαετία, έχουμε προσέλευση πλήθους μεταναστών και ιδιαίτερα μικρών παιδιών που πολλές φορές είναι χωρίς την οικογένειά τους. Καλείται λοιπόν το ελληνικό κράτος να παρέχει εκπαίδευση και σε όλα τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Με γνώμονα το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο, το Υπουργείο Παιδείας κατέβαλε μεγάλες προσπάθειες, ώστε τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Έτσι, καταρτίστηκε ειδικό σχέδιο εκπαίδευσης αρχικά με την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων (Νόμος 2413/96, άρθρα 34 και 35) και αργότερα, το 2016, αναμορφωμένο σχέδιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018 και εφεξής, σύμφωνα με το οποίο δημιουργήθηκαν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και καθιερώθηκε ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Έγιναν, στη συνέχεια, πολλές προσπάθειες, ώστε να ενταχθούν τα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ όσο πιο γρήγορα γίνεται στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων ή αρχικά στις τάξεις υποδοχής ΣΕΠ και να διευκολυνθεί, έτσι, η προσαρμογή τους στις κανονικές τάξεις. Επίσης, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρθεί πολλά στοχοθετημένα μέτρα πολιτικής, όπως το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μεταναστών & Παλιννοστούντων Μαθητών», το οποίο στηρίζει την οργάνωση των τάξεων υποδοχής, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου και την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, σε συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους φορείς.

### Μαθητές μετανάστες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Πολλές φορές σε παιδιά, παράλληλα με τη διγλωσσία, συνυπάρχουν και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το Νόμο 3699 (ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008), «Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θεωρούνται όσοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών... αλλά και διάφορες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία.... Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Μάλιστα, με τον νόμο αυτό καθορίζεται ο τρόπος εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα τελευταία χρόνια με την μεγάλη αύξηση του αριθμού των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρούμε ότι παράλληλα με τη διγλωσσία υπάρχουν πολλοί μαθητές με Ε.Ε.Α. Ο Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή μετά από έρευνα σε 25 χώρες προέβη σε ανάλυση της κατάστασης των μαθητών με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει δυσανάλογη εκπροσώπηση των μαθητών μεταναστών στην ειδική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Κύρια αίτια του γεγονότος αυτού θεωρούνταν οι αποτυχημένες παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό προφίλ, μάλλον δεν αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος και η μέθοδος της διδασκαλίας τους δεν ενσωματώνει στοιχεία της κουλτούρας των συγκεκριμένων μαθητών. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι είναι, πρώτα από όλα, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τάξεις με παιδιά με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. «Ακόμη πιο δύσκολο είναι το πώς να τους εμπνεύσεις και να τους παροτρύνεις να υιοθετήσουν μια θετική στάση και μια ανοιχτή αντίληψη, η οποία να είναι συμβατή και υποστηρικτική για ένα διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον» (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Πρέπει, λοιπόν, να προωθηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος και η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στη σχολική εκπαίδευση, αφού πρώτα υπάρξει διάγνωση και αξιολόγηση με ασφαλή κριτήρια από αρμόδιους επιστημονικούς φορείς, για το αν εντάσσονται στους μαθητές με Ε.Ε.Α. ή απλά υπάρχει κοινωνική, οικονομική, γνωστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

### **Πώς εντοπίζουμε τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με μεταναστευτικό προφίλ – Χαρακτηριστικά**

Το θέμα της Ειδικής Αγωγής και της μετανάστευσης έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια πολλούς ερευνητές τόσο στη χώρα μας όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, έγιναν αντικείμενο έρευνας και καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των παιδιών αυτών. Πολλές φορές, δεν είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες ή απλά για δυσκολία στην κατάκτηση της Γ2 γλώσσας από τον μαθητή. «Πολλές φορές τα δίγλωσσα παιδιά αξιολογούνται και χαρακτηρίζονται συχνά εσφαλμένα ως παιδιά με κάποιο «πρόβλημα» και ως τέτοια τοποθετούνται, άδικα, στην

ειδική εκπαίδευση» (στο Γουδήρας & Παλαιολόγου, 2009). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, ερευνήθηκαν όλες οι παράμετροι που έχουν σχέση με την τοποθέτηση των παιδιών μεταναστών στην Ειδική Αγωγή και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δυσανάλογη εκπροσώπηση παιδιών μεταναστών συμβαίνει περισσότερο όταν εμπλέκονται νοητικά προβλήματα και διαφόρων ειδών μαθησιακές δυσκολίες και στην περίπτωση αυτή λόγω χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οι οικογένειες δεν προφέρουν πρόωμη αξιολόγηση και παρέμβαση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009).

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ πρέπει να γίνεται με τα διαγνωστικά κριτήρια που ορίζονται για όλους τους μαθητές από τις υπηρεσίες του αρμόδιου φορέα της Ειδικής Αγωγής, αλλά παράλληλα να ληφθεί υπόψη και η γνώση της Γ1 απλά και της Γ2 γλώσσας από τους μαθητές αυτούς, καθώς και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Συνεπώς, «όταν αξιολογούμε τα δίγλωσσα παιδιά είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις εξής τρεις πλευρές της ανάπτυξης τους: α) την επάρκεια στην πρώτη γλώσσα, β) την επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα και την ύπαρξη (ή όχι) μιας σωματικής ή συμπεριφορικής δυσκολίας» (Γουδήρας & Παλαιολόγου, 2009). Ιδιαίτερη σημασία έχει να εντοπίσουν οι εκπαιδευτικοί τι είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη υπάρχει στον μαθητή για να τον παραπέμψουν στον αρμόδιο φορέα των υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής.

Οι Ε.Ε.Α. που μπορεί να έχουν οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ μπορεί να είναι διάφορες δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο, στη χρήση ικανοτήτων συλλογισμού, ακρόασης και μαθηματικής διεργασίας ή ακόμη και δυσκολίες, λόγω σωματικής ή νοητικής αναπηρίας.

Η αξιολόγηση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να διεξάγεται από έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό των αρμόδιων υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής. «Η διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των γλωσσικών προβλημάτων παραμένει μια πρόκληση» (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009). Επίσης, «όπως δηλώνει ο Salameh (2003; 2006), η διγλωσσία ποτέ δεν προκαλεί γλωσσικό πρόβλημα, παρουσιάζει προβλήματα και στις δυο γλώσσες: τόσο στη μητρική όσο και σε αυτή της χώρας υποδοχής» (στο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009). Βασική παράμετρος για τη σωστή διάγνωση και αξιολόγηση είναι να ελεγχθεί, αν υπάρχει πρόοδος κατά τη σχολική ζωή των μεταναστών μαθητών.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο η αξιολόγηση να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, για αρκετές φορές, ενώ πρέπει να ελέγχονται και πολλά δείγματα από τις εργασίες των μαθητών και να υπάρχει πολλαπλή ενημέρωση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τη γνωστική λειτουργία και την επίδοση του μαθητή με μεταναστευτικό προφίλ. Βασικός κανόνας για την αξιολόγηση του μαθητή με διγλωσσία είναι να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τη διδασκαλία που έχει παρακολουθήσει. Δηλαδή, εάν ο μαθητής έχει διδαχθεί γραπτό λόγο στην πρώτη του γλώσσα, τότε θα πρέπει να αξιολογηθεί στην πρώτη του γλώσσα. Έτσι, αν εντοπιστούν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης στην πρώτη γλώσσα, θα αναμένουμε αντίστοιχα σοβαρά προβλήματα και στη δεύτερη

γλώσσα. Η ανίχνευση και η καταγραφή και η αξιολόγηση των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ θεωρούνται σημαντικά ζητήματα για τον σχεδιασμό σωστής εκπαιδευτικής πολιτικής και εξειδικευμένης υποστήριξης.

### **Πώς αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες σε μετανάστες μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, δε δέχονται σύγχρονες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι γονείς των παιδιών αυτών τις πιο πολλές φορές δε γνωρίζουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και δεν απευθύνονται, έτσι, στις αρμόδιες υποστηρικτικές δομές, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν τις απαραίτητες υπηρεσίες. Μεγάλη είναι η βοήθεια των διερμηνέων που έχουν οριστεί στα κέντρα όπου φιλοξενούνται μετανάστες και συνήθως γίνονται συζητήσεις με τις οικογένειες, με σκοπό να αποφεύγεται έτσι η απομόνωση των μαθητών με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και οι πολιτισμικές συγκρούσεις. Επίσης, προάγεται έτσι η αυτοεκτίμηση των παιδιών και παρακινούνται να συνεργαστούν με διάφορους επαγγελματίες, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες μαθητών με Ε.Ε.Α.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Νόμου 3699/2008, οι διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς των μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι τα πρώην ΚΕΔΔΥ και τώρα τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), που συνεργάζονται με διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών, η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Μετά τη διαγνωστική αξιολόγηση από τις αρμόδιες υπηρεσίες, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. λαμβάνουν όλες τις παροχές υποστήριξης που υπάρχουν για τους μετανάστες μαθητές, αλλά και πρόσθετη υποστήριξη για τη συγκεκριμένες τους ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες.

Αρχικά τοποθετούνται σε ειδικό τμήμα υποδοχής σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο. Γίνεται τεστ γλωσσικών ικανοτήτων για τη διαπίστωση και το επίπεδο χειρισμού της γλώσσας υποδοχής. Παρέχονται σ' αυτούς πολιτιστικοί διερμηνείς για να συνδέσουν την οικογένεια των μεταναστών με τη σχολική κοινότητα (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Πολλές φορές, παρακολουθούν μαθήματα σε χωριστό τμήμα ένταξης για ένα χρονικό διάστημα ή υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό μέσο στην τάξη. Αν χρειαστεί, εντάσσονται από την αρχή σε ειδικά σχολεία.

Οι δίγλωσσοι μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό προφίλ μπορούν να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, όταν το σχολείο καλλιεργεί μια θετική ατμόσφαιρα μάθησης και συγχρόνως εφαρμόζει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Τέτοιες πρακτικές μπορεί να είναι η συνεργατική μάθηση, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και η χρήση εικόνων για τη βελτίωση της μάθησης του λεξιλογίου, η ενίσχυση της ανάγνωσης και της γραφής, με την διήγηση ιστοριών από τους μαθητές κ.ά. Επίσης, μαζί με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ο χώρος της ειδικής αγωγής έχει εμπλουτίσει την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών, διδακτικά και ερευνητικά και έχει εστιάσει κυρίως σε



προτάσεις που αφορούν στη δυναμική αξιολόγηση, στην ανταπόκριση στη διδασκαλία, στην ολική σωματική ανταπόκριση, στην αμοιβαία διδασκαλία, στη νοηματική χαρτογράφηση, στις λέξεις σημειώσεις στο περιθώριο, στη χρήση πρώιμων οργανωτών και στην προέκθεση (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2012).

### **Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο.**

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών με Ε.Ε.Α είναι η θετική ατμόσφαιρα μάθησης και η χρήση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να μάθουν, ενώ είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να συμβάλουν με κάθε τρόπο σ' αυτή τους την προσπάθεια. Δυστυχώς, σε ορισμένες εκπαιδευτικές κοινότητες αντιμετωπίζονται με δυσκολία οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πολλές φορές η διγλωσσία αναστέλλει την πρόοδο των μαθητών αυτών στην ελληνική ως Γ2, γεγονός που επιδρά αρνητικά στη σχολική τους επίδοση (Βασιλειάδης, 2016). Σύμφωνα με έρευνα των Χάλιου & Πανταζή (2012), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετή υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς (ΚΕΔΔΥ-ΚΕΣΥ, Σχολικό Σύμβουλο, Υλικοτεχνική Υποδομή) για να παρέχουν έτσι την απαραίτητη βοήθεια σε παιδιά με Ε.Ε.Α. και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι από την ένταξή τους στην τυπική τάξη μπορούν να έχουν πολλαπλά οφέλη οι αλλοδαποί μαθητές με Ε.Ε.Α. Επίσης άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει μια ξеноφοβία των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζονται, όπως πρέπει, οι μαθητές με Ε.Ε.Α.

### **Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια νέα πραγματικότητα με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα, δε, με τη διγλωσσία μπορεί να συνυπάρχουν και Ε.Ε.Α. Όμως, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα κάθε μαθητή και για αυτό στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας θα πρέπει να είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η Πολιτεία πρέπει να παρέχει όλες τις υποστηρικτικές δομές, ώστε τα παιδιά με διγλωσσία και Ε.Ε.Α. να έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο τέλος στο τυπικό σχολείο. Ο κάθε μαθητής με Ε.Ε.Α. μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής μπορεί να γίνει μέλος της κανονικής τάξης ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες του. Όμως, το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις για νέες πολιτικές πρακτικές και εξειδικευμένα προγράμματα στήριξης σε δίγλωσσους μαθητές με Ε.Ε.Α. και εκπαιδευτικό προφίλ. Παράλληλα, πρέπει να εφαρμόσει προγράμματα εξειδικευμένης κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς για να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και να ανταποκριθούν στο πολύπλευρο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμαστούν, ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, ενώ

πρέπει να επιστρατευτούν και φορείς, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο έχει αναπτύξει την πλατφόρμα για την εκπαίδευση των προσφύγων. Τελικά, η πρόσβαση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα σχολεία εξαρτάται, κατά πολύ, από την ετοιμότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

### Βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*, Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Βασιλειάδης, Π. (2016). *Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική και ξένη γλώσσα: καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας..
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουδήρας, Δ. & Παλαιολόγου, Ν. (2009). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: Είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; Ανακτημένο από <https://docplayer.gr/34578487-Apoklinoysa-syuperifora-allofonon-uathiton-einai-oi-uathites-ue-politisuikes-kai-glossikes-diafores-uathites-ue-idiaiteres-ekpraideytikes-anagkes.html>*
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή: Συνοπτική Έκθεση*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- Λάριου, Α. (2008). *«Κοινωνία πολυπολιτισμικότητας / πολυγλωσσίας και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία: Προβλήματα διάγνωσης και αντιμετώπισής τους σε συνάρτηση με τη γλώσσα και την κουλτούρα»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2012). *Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών*. Στο Κατσαρού Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών».
- Νόμος 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 2-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ανακτημένο από [http://edugate.minedu.gov.gr/amea/Vivlio\\_PI/downloads/Vivlio\\_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf](http://edugate.minedu.gov.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf)
- Νόμος 2413/96 άρθρα 34 και 35. Ανακτημένο από [http://dim-diapolfalir.att.sch.gr/n\\_2413\\_96.htm](http://dim-diapolfalir.att.sch.gr/n_2413_96.htm)

- Πατσιαρίκα, Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Η Διγλωσσία στην Ελλάδα*. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. (επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ. 2. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6345>
- Στόγιος, Ν. 2006. *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρόδος.
- Χάλιος, Η. & Πανταζής, Β. (2012). Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

## **Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών**

*Νικολάου Αλεξάνδρα, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60, Μ.Εδ. & Μ.Σc., alenikola@yahoo.gr*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της αναγκαιότητας για διαπολιτισμική κατάρτιση-εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που έχουν προσδιορίσει τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και το μεταναστευτικό ρεύμα, δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο επιμορφωτικών αναγκών για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί προγράμματα διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τα οποία θα στοχεύουν σε παροχή γνώσεων και πρακτικών διαχείρισης της εθνικής-πολιτισμικής-γλωσσικής ετερότητας καθώς και στη διαμόρφωση και καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας, η οποία θα διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, διαπολιτισμική εκπαίδευση

### **Εισαγωγή**

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Οι ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις, η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, καθώς και η σύγχρονη πραγματικότητα καθιστούν τις αρχικές γνώσεις των εκπαιδευτικών παρωχημένες και εντείνουν την αναγκαιότητα για επιστημονική ενημέρωση και ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Τις τελευταίες δεκαετίες η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας έχει αλλάξει και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως η ετερογένεια των μαθητών με όλες τις εκφάνσεις της, κοινωνική, πολιτιστική, εθνική, ειδικών αναγκών. Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι προτείνουν συνεργατικές και βιωματικές τεχνικές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετατρέπεται από παροχέα γνώσης σε διαμεσολαβητή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας (Gadusova & Mala, 2009). Μέσα στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και για υιοθέτηση νέων μεθόδων και πρακτικών συμπεριλαμβάνεται και η κατάρτισή τους σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερογένειας που χαρακτηρίζει τα σχολεία στα οποία εργάζονται.

### **Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια αναγκαιότητα η οποία δεν μπορεί να ιδωθεί διαφορετικά, παρά ως μέρος μιας γενικότερης θεώρησης περί ετερότητας. Τα σχολεία αποτελούσαν ανέκαθεν χώρους με ποικιλομορφία στη μαθητική σύνθεσή τους. Το μαθητικό δυναμικό των σχολικών τάξεων ανέκαθεν

αποτελούνταν από μαθητές που ανήκαν σε διαφορετική κοινωνική τάξη, με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Η κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού υπογραμμίζει την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα των παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, από την κουλτούρα του σχολείου, το οποίο αντλεί τις πολιτισμικές αναφορές του από την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Όπως επισημαίνει η Ασκούνη (2001), η εκπαίδευση μεταδίδει γνώση και αξίες οι οποίες προβάλλονται ως στοιχεία μιας κοινής κουλτούρας, αποσιωπώντας την ύπαρξη σημαντικών πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμη πιο ορατό όταν η ετερογένεια αφορά στη διαφορετική εθνοπολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει τον ρόλο να συνδυάσει δύο αντιφατικούς και σε μεγάλο βαθμό αντικρουόμενους στόχους: τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και ταυτόχρονα την προώθηση της αποδοχής και του σεβασμού της διαφοράς (Καρακατσάνη, 2004).

Μέσα σ' αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός, σύμφωνα με την Λιακοπούλου (2007). Ο εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που πιθανότατα θα προκύψουν στις πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις αλλά ταυτόχρονα να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης του. Η διαμεσολάβησή του είναι καθοριστική διότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επεξεργάζεται, οργανώνει και επιλέγει διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης του. Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2007) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν αμηχανία μπροστά στις νέες συνθήκες και στις απαιτήσεις που απορρέουν από την πολιτισμική ποικιλία των τάξεών τους. Αν και στη χώρα μας γίνονται προσπάθειες για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, ωστόσο αυτές φαίνεται να έχουν αποσπασματικό και περιστασιακό χαρακτήρα. Απουσιάζει ο συστηματικός σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τα οποία θα στοχεύουν στην προετοιμασία τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του πολυπολιτισμικού σχολείου. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας θεωρείται προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απορρέουν από τις πολυπολιτισμικές τάξεις και δεν αποτελεί έμφυτο προσόν των εκπαιδευτικών. Καλλιεργείται μέσα από συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2007) είναι η παροχή σχετικών γνώσεων, η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων «μετάφρασης» των γνώσεων και στάσεων σε παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

Οι Roux & Möller (2002) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τη σημαντική ποικιλομορφία σχετικά με τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο - το ευρύ φάσμα των γλωσσών, των πολιτισμών, των ιδιαιτεροτήτων, των μαθησιακών στυλ, των ταλέντων και της νοημοσύνης.

Αυτή η πολυμορφία-ετερογένεια επιβάλλει την ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός εξίσου πλούσιου και ποικίλου ρεπερτορίου στρατηγικών διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά με εθνικά πολύμορφες ομάδες μαθητών, χωρίς να είναι επαγγελματικά προετοιμασμένοι για το έργο αυτό. Η εκπαίδευση-κατάρτιση που αφορά στην πολυμορφία και ετερογένεια των μαθητικών τάξεων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε όλη την διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας/ετερότητας πρέπει να είναι πρωταρχική στο σύνολο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ακόμη και για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν σε μονοπολιτισμικά σχολεία. Εκτός από τη γνώση του γνωστικού αντικείμενου, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύονται ώστε να κατέχουν μια ποικιλία μεθοδολογικών τεχνικών προκειμένου να προσαρμοστούν στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών. Σε μια πολυπολιτισμική τάξη, η ποικιλομορφία στο πολιτισμικό υπόβαθρο οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις και σε ποικιλομορφία στις προτιμήσεις μάθησης. Ο Lynch (1997) επισημαίνει ότι όσο αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν αρκεί η παροχή βασικής γνώσης διδασκαλίας, αλλά η μετάφραση αυτής της γνώσης σε ατομικές και ομαδικές μεθοδολογίες αλληλεπίδρασης στην τάξη. Δίνει έμφαση στην έρευνα, στην εξάσκηση, στην αλληλεπίδραση και στη δράση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των διαθέσεων, των αξιών, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, τη βελτίωση των τεχνικών μάθησης και σκέψης.

Η Psalti (2007) υποστηρίζει ότι ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής κατάρτισης-εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη μεταρρύθμιση της τάξης και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία βασίζεται πάνω σε δύο ιδανικά: στην ισότητα των ευκαιριών και στον πολιτιστικό πλουραλισμό για όλους. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν πολιτισμική επάρκεια, δηλαδή, θα πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργούν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και να αλληλεπιδρούν αρμονικά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Η διαπολιτισμική επάρκεια προχωρά πέρα από την ευαισθητοποίηση και δεν περιορίζεται σε φολκλορικού τύπου δραστηριότητες (Μάγος, 2004) .

Με τη συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ερευνήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες όσο αφορά στο πολιτιστικό υπόβαθρο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα θέματα της πολιτιστικής διαφοράς και να κατανοήσουν πώς η γνώση, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους καθορίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους πολιτιστικά διάφορους μαθητές. Με τη γνώση και τις νέες προοπτικές που αποκτούν, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και να αναπτύξουν νέες μεθόδους διαχείρισης της ετερογενούς τάξης τους. Γίνεται σαφές ότι η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών προχωρά πέρα από τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση που θα παρασχεθεί μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης.

Ο Μάρκου (1996) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα ή ένα επιπλέον σεμινάριο αλλά να διατρέχει όλο τα διδακτικά αντικείμενα των σπουδών τους. Ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές. Εφόσον τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να προσφέρουν μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ετερογένεια της ελληνικής κοινωνίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά τους στόχους του σχολικού προγράμματος και τη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Έχουν την υποχρέωση να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και να προετοιμάζουν όλους τους μαθητές για αυτή την κοινωνία. Σε ατομικό επίπεδο πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και ταυτότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές που ανήκουν σε ετερογενείς εθνοπολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. «Το άτομο που κατανοεί και αποδέχεται τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής του εθνοπολιτισμικής ομάδας δε στηρίζει την υπερηφάνεια για την ομάδα του στον φόβο ή το μίσος για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες αλλά σε βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού» (Μάρκου, 1996, σελ. 54).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους, προσωπικές πολιτισμικές εμπειρίες προκειμένου να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετική στάση απέναντι στις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Κατάλληλη πρακτική σύμφωνα με τον Μάρκου (1996) είναι η μελέτη αυτοβιογραφιών και άλλων σχετικών κειμένων που αναφέρονται σε Έλληνες μετανάστες-ομογενείς καθώς και μελέτη της ατομικής οικογενειακής ιστορίας του εκπαιδευτικού. Από μια τέτοια πρακτική θα προκύψει η κατανόηση ότι η μετακίνηση πληθυσμών και η μετανάστευση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας. Απαραίτητο στοιχείο που ολοκληρώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η κατοχή παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες συντελούν στη σωστή διάγνωση των μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών, στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που στηρίζεται στον σεβασμό του πολιτισμού κάθε παιδιού. Ο Μάρκου (1996) θεωρεί ότι η προκατάληψη, η διάκριση και ο ρατσισμός προϋποθέτουν παρεμβάσεις σε επίπεδο θεσμών ή μεταρρυθμίσεις σε όλες τις πτυχές του σχολείου, στο πρόγραμμα, στις στάσεις απέναντι στις γλώσσες των μαθητών, κ.τ.λ. Οι λανθάνουσες ή κρυφές αξίες σε έναν θεσμό, όπως είναι το σχολείο, έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών από ό,τι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας.

Ο Banks (2016) υποστηρίζει ότι απαιτούνται αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στα διδακτικά πακέτα, στα διδακτικά συτλ, στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών καθώς και στους στόχους και στην κουλτούρα του σχολείου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη γνώση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη θεωρούν μεταρρυθμίση του αναλυτικού προγράμματος με εμπλουτισμό του περιεχομένου του σχετικά με τους αλλοδαπούς, τις γυναίκες, τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και άλλες μειονοτικές ομάδες. Ο Banks (2012) τονίζει επίσης την ανάγκη στοχασμού πάνω στο ζήτημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από την αυξανόμενη φυλετική, εθνική, πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Θεωρεί ότι σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία, σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη αποτελεί η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία πιο δημοκρατικών και πιο δίκαιων κρατών. Οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία εργάζονται για τη βελτίωση ολόκληρης της κοινωνίας και όχι μόνο για τα δικαιώματα συγκεκριμένης φυλετικής, κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας, αναδεικνύοντας έτσι την πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη.

### Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία καταδεικνύεται ότι η σύγχρονη πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει την επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της διαχείρισης της ετερογένειας και της υιοθέτησης και καλλιέργειας διαπολιτισμικών στάσεων. Η διαπολιτισμική ικανότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν συνιστά εγγενές χαρακτηριστικό τους αλλά προϊόν μάθησης και καλλιέργειας στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ασκούνη Ν., (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης (67-108). Στο Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Τόμος β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Banks, J. (2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. (Επιμ. James Banks και Νεκταρία Παλαιολόγου). Αθήνα: Πεδίο.
- Banks, J. & Banks, Ch. (2016). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Gadusova, Z. & Mala, E. (2009, May). *Is Mentor training a must?* Announcement in TEPE 3<sup>rd</sup> Annual Conference Teacher Education policy in Europe: Quality in Teacher Education Umea University Sweden Ανακτήθηκε στις 19-1-17 από [https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe\\_conference\\_proceedings09.pdf](https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf)



- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, αρ. 44, σελ. 63-82. Ατραπός.
- Lynch, J. (1997) Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgel, C. Επιμ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη & Παύλος Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανακτήθηκε στις 15-12-16 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Psalti, A. (2007). *Training Greek Teachers in Cultural Awareness. A Pilot Teacher Training Programme-Implications for the Practice of School Psychology*. DOI: 117/0143074307078090.
- Roux, J & Möller, T. (2002). No problem! Avoidance of cultural diversity in teacher training. *South African Journal of Education*. Vol 22(3), 184 – 187.

## **Η αξιοποίηση του παραμυθιού κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης**

*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα*

*ΕΔΙΠ Διδακτική Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
kilioroulou@edlit.auht.gr*

*Πορτοκαλίδου Ειρήνη*

*Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
eirportok98@gmail.com*

*Λεοντιάδου Δήμητρα*

*Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
dimitraleo7@gmail.com*

*Μουταφτσή Δήμητρα*

*Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
iromoutaftsi@gmail.com*

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την αξιοποίηση του παραμυθιού ως βασικού εργαλείου διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με άξονα τη δραστηριοκεντρική εκμάθηση της γλώσσας (TBL-Tasked Based Learning). Αρχικά, επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών εννοιών, προκειμένου να καταδειχθεί η καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2). Ακολουθεί σενάριο διδασκαλίας που απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές της ελληνικής και εδράζεται στο ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη, παραμύθι, δραστηριοκεντρική εκμάθηση.

### **Εισαγωγή**

Το παρόν σχέδιο μαθήματος εστιάζει στην αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού ως κειμενικού είδους κατάλληλου τόσο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (Γ2) όσο και για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Η θεωρητική παρουσίαση πλαισιώνεται από τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση (TBL) (Μαθαιουδάκη 2013), κατά την οποία η γλώσσα διδάσκεται σε δραστηριακό άξονα με κεντρικό σημείο της διδασκαλίας διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (Richards & Rodgers, 2001). Η εν λόγω δομή εδράζεται στη συγκριτική διαπίστωση ότι η δραστηριοκεντρική εκμάθηση σε συνδυασμό με τον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή την παροχή γνώσης αρχικά μέσα από το κείμενο και στη συνέχεια με τη διδασκαλία του κανόνα, και, μάλιστα, μέσα από ένα παραμύθι, είναι η καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται για παιδιά-μαθητές σε διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Υπό το πρίσμα αυτό παρουσιάζεται διδακτικό σενάριο που απευθύνεται σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική (Γ1), αλλά αντίθετα τη διδάσκονται ως Γ2 και βρίσκονται στο Α2-Β1 επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για ένα στάδιο μετάβασης από την επικοινωνιακή γλωσσική δεξιότητα (BICS) στην ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (CALP) και γι' αυτό ιδιαίτερα κρίσιμο στην εκμάθηση της Γ2 επίπεδο. Για τη διδασκαλία έχει επιλεγεί το ουκρανικό παραμύθι «Το μαγικό γάντι», το οποίο διασκευάστηκε και απλοποιήθηκε σε επίπεδο μορφοσυντακτικών δομών προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της προαναφερθείσας ομάδας στόχου (<https://docs.google.com/document/d/1Wg6TSKWZERjS953d2bNVPr3X2AALitS9/e/dit?dls=true>).

### **Αξιοποίηση παραμυθιού στη διδασκαλία της Γ2**

Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της Γ2 δρα ευεργετικά και δη πολυεπίπεδα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η Cameron (2001) τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της ιστορίας στην ολιστική μάθηση ως μέσο ολόπλευρης καλλιέργειας των παιδιών. Ειδικότερα, με τα παραμύθια/λαϊκές ιστορίες ως εργαλείο διδασκαλίας επιδιώκεται όχι απλά η παροχή γνώσεων αλλά και η ψυχαγωγία και η τέρψη των παιδιών, η καλλιέργεια του ανθρωπισμού και της ηθικής, η αφύπνιση του δημιουργικού πνεύματος μέσα από την αναπαραγωγή μιας ιστορίας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων της έκφρασης. Λειτουργώντας δε ως γέφυρες πολιτισμού δίνουν τη δυνατότητα της επαφής με το διαφορετικό και της ανάπτυξης σεβασμού και διαπολιτισμικής συνείδησης. Άλλωστε, η διαπολιτισμικότητα αφορά την παρουσία του μύθου σε όλους τους πολιτισμούς, αφού αποτελεί τη συμβολιστική αποτύπωση των δημιουργημάτων της φαντασίας του ανθρώπου (Ηλιοπούλου & Καψάμπελη, 2019). Η παραδοχή αυτή οδηγεί στην αναγνώριση των στοιχείων που ορίζουν τη διαφορετικότητα και, παράλληλα, μπορούν να αποτελέσουν δομικά χαρακτηριστικά μιας νέας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας (Χατζησαββίδης, 2015). Σε επίπεδο αυστηρά γλωσσικό οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες αναπτύσσονται ταυτόχρονα και διδάσκονται σύμφωνα με τα βιώματα του μαθητή ενώ με έμφαση στον προφορικό λόγο οι κλιμακωτές επαναλήψεις περιστατικών και καταστάσεων που εύκολα συγκρατούνται προσφέρονται για ασκήσεις ενδυνάμωσης της εν λόγω δεξιότητας δεξιότητας (Σπυροπούλου - Παπαδημητρίου, 2012).

Τα κριτήρια επιλογής των μύθων ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τη γνωστική ανάπτυξη και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Ειδικότερα, μια ιστορία πρέπει: α) να είναι διασκεδαστική, β) να έχει, αν είναι δυνατόν, ρίμες για να διευκολύνονται στοιχεία όπως η εκμάθηση, η κατανόηση και η μακροπρόθεσμη ανάκληση, γ) να διαθέτει δράση, μικρούς διαλόγους, πολλές εικόνες, δ) να παρουσιάζεται με ελκυστική εικονογράφηση, άμεσης αναφοράς στα κύρια θέματα της ιστορίας, ε) να συνοδεύεται από τραγούδια, ώστε να υποβοηθηθεί η απομνημόνευση (Αλεξίου, 2017).

Σημαντικός, τέλος, είναι ο τρόπος της διήγησης όπου χρησιμοποιείται χρωματισμός της φωνής, μίμηση και κίνηση, επανάληψη λέξεων και φράσεων. Όλα τα παραπάνω

διευκολύνουν την απομνημόνευση και την καταγραφή στη μνήμη, ώστε να είναι δυνατή η συμμετοχή των παιδιών σε δεύτερο στάδιο. Η διατήρηση της οπτικής επαφής με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αφήγησης (Wright, 2003 στο Αλεξίου, 2017) και η διευθέτηση των θέσεων βοηθά στη δημιουργία χαλαρής και όμορφης ατμόσφαιρας.

### **Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση**

Μια αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση (Μπέλλα, 2011) αποτελεί η δραστηριοκεντρική εκμάθηση. Είναι συμβατή με τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική φιλοσοφία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα με τις παραδοσιακού τύπου προσεγγίσεις και συνδέεται με πολλές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση της Γ2, καθώς εστιάζοντας στο νόημα αντί στη «μορφή» δίνει την ευκαιρία για «φυσική» μάθηση μέσα στην τάξη (Nunan, 1989). Ωστόσο, δεν παραμελεί την εκμάθηση της «μορφής», παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για γλώσσες με πλούσιες γραμματικοσυντακτικές δομές, όπως η ελληνική. Στο πλαίσιο διεξαγωγής της οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν στη γλώσσα στόχο προκειμένου να υλοποιήσουν τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, που εμφανίζουν ομοιότητα με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Skehan, 1998). Κι αυτό επειδή η εκμάθηση βασισμένη σε δραστηριότητες στηρίζεται στην παραδοχή της προοδευτικά αποτελεσματικότερης εκμάθησης της γλώσσας όταν η διδασκαλία στοχεύει στη διαμόρφωση των κατάλληλων πλαισίων, όπου ο μαθητής παράγει λόγο κάνοντας χρήση του υπό εκμάθηση γλωσσικού οργάνου (Ellis, 2009).

Για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ότι αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης θα πρέπει να φέρει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά (Andon & Eckerth, 2009: 293). Ειδικότερα, καλείται:

- Να αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και συνδιαλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα από τη χρήση των λεκτικών εκφράσεων των ίδιων των μαθητών.
- Να χρησιμοποιείται ως αυθεντικό πλαίσιο για τη χρήση της Γ2 με περιστασιακό ή αλληλεπιδραστικό τρόπο.
- Να είναι στοχευμένες και προσανατολισμένες στο γλωσσικό εξαγόμενο.
- Να επιτρέπουν την εστίαση στον τύπο περισσότερο χωρίς αποκλειστικά να αποτελούν εργαλείο για την περαιτέρω δόμηση της γνώσης.

Το φάσμα των δραστηριοτήτων είναι ευρύ και σύνθετο, πολυποίκιλο, καθώς υπάρχει διαβάθμιση δυσκολίας και πολυπλοκότητας. Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές αναλαμβάνουν δραστηριότητες άλλοτε σύντομες και απλές, και άλλοτε δράσεις που απαιτούν κριτικό πνεύμα και λύση προβλημάτων μέσα από αλληλεπίδραση (Bachman, 2002). Οι δραστηριότητες συνήθως ερείδονται σε κάποια πληροφορία και στη βάση των δεδομένων τα παιδιά καλούνται να φτάσουν σε ένα συμπέρασμα μέσα από σκέψη και δραστηριοποίηση. Ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό και ρυθμιστικό ρόλο προκειμένου να εξομαλύνει τις όποιες δυσκολίες εμφανίζονται και να κατευθύνει προς το σκοπούμενο.

Έτσι, καθώς οι δραστηριότητες αυτές εστιάζουν στη διαδικασία αντί του τελικού προϊόντος, η γλώσσα κατακτάται μέσω λεκτικής και επικοινωνιακής διεπίδρασης (Richards & Rodgers, 2001). Ως εκ τούτου, οι μαθητές χρησιμοποιούν ενεργητικά τη γλώσσα στόχο και την μαθαίνουν «πιο εύκολα» μέσω των δραστηριοτήτων σε σχέση με την περίπτωση της ενασχόλησης με αποπλαισιωμένες προτάσεις ή ασκήσεις (Halliday, 1978). Παράλληλα, το σχέδιο μαθήματος αποκτά χαρακτηριστικά μαθητοκεντρικής φιλοσοφίας και ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη. Καθίσταται υπεύθυνος για την επιτυχή μεταφορά των μηνυμάτων μέσα από τη συνεχή προσπάθεια για επικοινωνία και επομένως, τη σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001).

Στη δραστηριοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας διακρίνονται τρία επίπεδα δραστηριοτήτων (Willis, 1994). Το πρώτο επίπεδο ονομάζεται «στάδιο προδραστηριότητας» και περιλαμβάνει την εισαγωγή στο θέμα, την ανάκληση προγενέστερων γνώσεων, οι οποίες θα αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την γνωστοποίηση των στόχων, που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό, στους μαθητές. Το δεύτερο επίπεδο ονομάζεται «κύκλος δραστηριοτήτων» και περιλαμβάνει τη δραστηριοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τη χρήση της γλώσσας στόχου με ελάχιστη, ει δυνατόν, παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό. Αξιοσημείωτο είναι πως στο στάδιο αυτό προτείνεται η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, από το απλούστερο στην συνθετότερη. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο αφορά στην «εστίαση στη γλώσσα». Στο εν λόγω στάδιο ο διδάσκων συμβάλλει στην ανακάλυψη και την αναγνώριση γλωσσικών στοιχείων καθώς και στην κατηγοριοποίηση φράσεων και λέξεων.

### Σχέδιο μαθήματος

Υπό το πρίσμα του ανωτέρω θεωρητικού πλαισίου το σενάριο διδασκαλίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έχει αφενός ως θεματικό άξονα το παραμύθι και αφετέρου ως δομικό το TBL. Διαρκεί δύο διδακτικές ώρες και απευθύνεται σε μαθητές 11-12 ετών, επιπέδου ελληνομάθειας A2 προς B1. Κατά την πορεία διδασκαλίας γίνεται μετάβαση από τις προσληπτικές δεξιότητες στις παραγωγικές. Η διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων έχει σχεδιαστεί βάσει κλίμακας αυξανόμενης δυσκολίας, ενώ για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται μετάβαση από ασκήσεις με κατευθυνόμενο γλωσσικό υλικό σε ασκήσεις με περιορισμένη (υποβοηθούμενη) διδακτική παρέμβαση. Παράλληλα, σχεδιάζονται τέσσερα φύλλα εργασίας για την παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Οι στόχοι σε είναι οι εξής:

- Δομικοί: Υποτακτική Αορίστου, επανάληψη Υποτακτική Ενεστώτα.
- Λειτουργικοί: Χρήση Υποτακτικής Αορίστου και λεξιλογίου για τα ζώα του δάσους και τα ρούχα του χειμώνα.
- Λεξιλογικοί: Ανάπτυξη λεξιλογίου σχετικού με τα ζώα του δάσους και τα ρούχα του χειμώνα.

Για την πραγμάτωσή τους δε ενεργοποιούνται ως στρατηγικές η προϋπάρχουσα γνώση, η ομαδική εργασία, η δραματοποίηση, το ομαδικό παιχνίδι και η ιδεοθύελλα. Ως προαπαιτούμενη γνώση, τέλος, θεωρείται η Οριστική Ενεστώτα και Αορίστου, Υποτακτική Ενεστώτα, τα οικόσιτα ζώα, τα μέλη του σώματος και τα ρούχα.

### *Στάδιο προδραστηριότητας*

1<sup>η</sup> δραστηριότητα (5 λεπτά): Αφόρμηση με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μια σειρά από εικόνες με χιονισμένο δάσος και τους ζητά να πουν τις ιδέες και τις πρώτες σκέψεις που τους δημιουργούνται όταν παρατηρούν την εικόνα (μέρος, εποχή, καιρικά φαινόμενα). Στη συνέχεια ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν ποια ζώα κατοικούν σε ένα δάσος, καθώς πρόκειται για αποκτηθείσα στη Γ1 γνώση (<https://docs.google.com/document/d/15LXvFogq8uA0mlvC5aFJlt2NbM3zjaW5/edit?dls=true>).

2<sup>η</sup> δραστηριότητα (5 λεπτά): Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά φωτοτυπημένο το παραμύθι, το οποίο έχει προσαρμόσει στο επίπεδο δυσκολίας των μαθητών του ([https://docs.google.com/document/d/1fowa47ZVPD\\_hKH24Qdl6cEHgVpUQEjk/edit?dls=true](https://docs.google.com/document/d/1fowa47ZVPD_hKH24Qdl6cEHgVpUQEjk/edit?dls=true)) διαβάζει με επιτονισμό, δίνοντας έμφαση στα σημεία στίξης και στα διαλογικά μέρη. Έχει υπογραμμίσει στο παραμύθι λέξεις που αποκαλύπτουν το γραμματικό φαινόμενο που πρόκειται να διδάξει στη συνέχεια της διδακτικής ώρας. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμη τη μεταγλώσσα του γραμματικού φαινομένου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η Υποτακτική Αορίστου. Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ο εκπαιδευτικός προχωρώντας παραγωγικά και κινούμενος από τη βιωματική στη γνωσιακά εστιασμένη μάθηση απευθύνει γενικές ερωτήσεις στους μαθητές εστιασμένες στο συναίσθημα (π.χ. Σας άρεσε το παραμύθι) και στη συνέχεια στην κατανόηση του παραμυθιού (π.χ. Ποιος θέλει να μας πει τι κατάλαβε;).

### *Κύκλος δραστηριοτήτων*

3<sup>η</sup> δραστηριότητα ( 10 λεπτά): Προβολή ενός βίντεο, το οποίο περιλαμβάνει την υπόθεση του παραμυθιού. Στο βίντεο δεν υπάρχει διάλογος σε κάποια ομιλούμενη γλώσσα, παρά μόνο τα ζώακια συνομιλούν μεταξύ τους το καθένα στη δική του ζωική διάλεκτο (το βατραχάκι “βατραχίσια”, το ποντικάκι “ποντικίσια” κλπ). Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει στο να εξοικειωθούν τα παιδιά με την εικόνα και το περιεχόμενο του παραμυθιού μέσα από την κατανόηση του προφορικού λόγου με αρωγό την εικόνα. Ακόμη ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τα παιδιά να επισημάνουν ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στο παραμύθι που διαβάσαμε και στο βίντεο.

4<sup>η</sup> δραστηριότητα (15 λεπτά): Μέσα από δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και μέσα από διάλογο με τον εκπαιδευτικό, θα επιχειρηθεί να γίνει κατανοητό το βαθύτερο νόημα του παραμυθιού και το ηθικό του δίδαγμα. Το παραμύθι αφορά στην αποδοχή του διαφορετικού, στην κατανόηση και την αλληλεγγύη προς στον πάσχοντα, σε εκείνον που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και έχει την ανάγκη μας. Ο

εκπαιδευτικός θα δώσει στα παιδιά ορισμένες πληροφορίες, τις οποίες θα γράψει κωδικοποιημένα στον πίνακα, ώστε οι μαθητές να τις βλέπουν και έπειτα θα τις διαβάσει ολοκληρωμένες ο ίδιος δυνατά και καθαρά: «Παρατηρούμε ότι τα ζώα μπαίνουν μέσα στο γάντι από το μικρότερο στο μεγαλύτερο», «Κανένα ζώο, παρότι δυνατότερο, δεν πάει με τη βία να βγάλει το προηγούμενο από το σπίτι του», «Ρωτάνε όλα με ευγένεια ποιος μένει εδώ και με ακόμη μεγαλύτερη ευγένεια αν μπορούν να περάσουν και αυτά μέσα να αποφύγουν τον δύσκολο χειμώνα», «Κανένα ζώο από αυτά που είναι ήδη μέσα δεν απαντάει ποτέ “φύγε”, “δεν χωράς”, “τι θες εδώ;”», «Όλα τα ζώα κατανοούν ότι έξω έχει πολύ κρύο και κανένας δεν μπορεί να το αντέξει», «Αποδοχή του διαφορετικού και του ζώου που βρίσκεται σε ανάγκη χωρίς φόβο», «Καμία χρήση βίας».

Έχοντας πει αυτά ο εκπαιδευτικός θα κάνει κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά: «Εσάς σας ενοχλεί όταν κάποιος είναι διαφορετικός από εσάς;», «Αν κάποιος άλλος άνθρωπος, που εξωτερικά μοιάζει επικίνδυνος, πιο μεγάλος από εσάς, με βρώμικα ρούχα ζητούσε να μείνει στο σπίτι σας για λίγες ώρες, θα τον αφήνατε;» Οι απαντήσεις των παιδιών φυσικά θα αναμένεται να είναι αρκετά απλές και θα υποβοηθούνται σε κάποιο βαθμό και από τον δάσκαλο. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν δυο παρόμοιες δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου (<https://docs.google.com/document/d/1cOYFVp5QMDyb05-AIYLL2H-6ZRE1U-Rj/edit>).

5η δραστηριότητα (10 λεπτά): Κινούμενος διαθεματικά ο εκπαιδευτικός επιστρέφει στην κατανόηση προφορικού λόγου σχετικού με τα ρούχα του χειμώνα. Αρχικά θα ακουστεί *Το τραγούδι του χειμώνα* του Διονύση Σαββόπουλου και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα μοιράσει στα παιδιά ένα φύλλο με εκτυπωμένους τους στίχους και κάποια κενά όμως σε συγκεκριμένες λέξεις, στα οποία τα παιδιά θα πρέπει να γράψουν την λέξη που λείπει ακούγοντας προσεκτικά το τραγούδι.

6η δραστηριότητα (15 λεπτά): Ο εκπαιδευτικός μεταβαίνοντας στην κατανόηση του γραπτού λόγου χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των πέντε ατόμων και τους μοιράζει ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει δυο ασκήσεις κλειστού τύπου, Σωστού-Λάθους και αρίθμησης των ζώων που περιλαμβάνονται στο παραμύθι. Η εν λόγω τυπολογία των δραστηριοτήτων εδράζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για άσκηση κατανόησης και, συνεπώς, δεν -πρέπει να- επιδιώκεται η παραγωγή λόγου. Δίνονται λίγα λεπτά στις ομάδες για να επεξεργαστούν το κείμενο και να μπορέσουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ο έλεγχος των απαντήσεων γίνεται δυνατά στην τάξη με τη συμμετοχή όλων των ομάδων ([https://docs.google.com/document/d/1wbpM22BS6w\\_40gZ1TACRxHbTcslYpRy/edit](https://docs.google.com/document/d/1wbpM22BS6w_40gZ1TACRxHbTcslYpRy/edit)).

Ακολουθεί μια άλλη άσκηση, στην οποία ο εκπαιδευτικός θα διαβάσει στους μαθητές συγκεκριμένες εκφράσεις-ιδιότητες κάποιων ζώων και θα παρουσιάσει στους μαθητές στον πίνακα εικόνες από αυτά τα ζώα. Οι μαθητές με τη σειρά τους πρέπει να καταλάβουν για ποιο ζώο πρόκειται. Για άλλη μια φορά η τάξη θα είναι χωρισμένη σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων. Τα παιδιά της κάθε ομάδας θα πρέπει να συνεργάζονται για

να βρουν το σωστό ζωάκι, το οποίο ένας από την ομάδα θα το δηλώσει φωναχτά στην τάξη (<https://docs.google.com/document/d/1OZxdi3ssMRD-4U685RwFLvqgQz8dQDEp/edit?dls=true>).

### *Εστίαση στη γλώσσα*

7<sup>η</sup> Δραστηριότητα (15 λεπτά): Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά άσκηση επικοινωνιακού τύπου εστιασμένη στο γραμματικό φαινόμενο της ενότητας (Υποτακτική Αορίστου), το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμη σε επίπεδο μεταγλώσσας.

(<https://docs.google.com/document/d/1LVffK7ok4MFIVZqzzCMVwZDF01zx5C6N/edit>). Ακολουθεί ένα μικρό διάλειμμα 5 λεπτών και συνεχίζει η δεύτερη διδακτική ώρα.

8<sup>η</sup> δραστηριότητα (10 λεπτά): Το μάθημα ολοκληρώνεται με εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής που ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει ειδικά για το επίπεδό τους και το θέμα διδασκαλίας (Υποτακτική, ζώα και ρούχα του χειμώνα). Οι ασκήσεις είναι ατομικές, ανοιχτού τύπου και απαιτούν την αυτενέργεια και την κριτική σκέψη των μαθητών ([https://docs.google.com/document/d/13hNy0KydiloUD\\_NTOCJDlahaEBWutflq/edit](https://docs.google.com/document/d/13hNy0KydiloUD_NTOCJDlahaEBWutflq/edit)

Αυτοαξιολόγηση: <https://docs.google.com/document/d/1Utg2SZlkTbUlqS7ziJLr7Zwp5wXK-zNa/edit>

### **Επίλογος**

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να αναδείξει έναν από τους τρόπους που το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 σε αλλόγλωσσους μαθητές. Με το διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε και το οποίο προορίζεται να εφαρμοστεί σε περιβάλλον πολυπολιτισμικής τάξης, αναδείχθηκε το παραμύθι σε συνδυασμό με τη δραστηριοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας ως ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον μέσο διδασκαλίας της γλώσσας. Με τη βοήθεια εικόνων, βίντεο, σκίτσων και διάφορων πολυτροπικών μέσων επτεύχθηκε η δημιουργία ενός ιδιαίτερου σεναρίου διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 χωρίς την χρήση μεταγλώσσας.

### **Βιβλιογραφία**

Αλεξίου, Θ. (2017). Διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=20> (ανακτήθηκε 18/02/20).

Andon, N., Eckerth, J. (2009). Chacun à son goût? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 286–310. In East, M. (2012). *Task-Based Language Teaching From the Teachers'*



- Perspective : Insights From New Zealand*, 13. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Διαθέσιμο στο: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=nlebk&AN=420126&site=ehost-live> (ανακτήθηκε 20/02/20).
- Bachman L, (2002). *Some reflections on task-based language performance assessment*. Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265532202lt240oa>, (ανακτήθηκε 20/2/2020).
- Cameron L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis R, (2009). *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*. Διαθέσιμο στο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x> , (ανακτήθηκε 28/2/2020).
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as Social Semiotic. Στο Χαραλαμπίδης, Α. *Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>
- Ηλιοπούλου, Κ. & Καψάμπελη, Μ. (2019). Η αξιοποίηση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη διδασκαλία των Ελληνικών ως Δεύτερη Γλώσσα σε παιδιά. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Θεματικός τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα. Διαθέσιμο στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue44/mobile/index.html>
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Ο Σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Διαθέσιμο στο: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod\\_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf) ,12-14
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, Ζ. (2012). Η διαχρονική ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman

Χατζησαββίδης, Σ. (2015). Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. Διεθνής ηλεκτρονική περιοδική έκδοση. Τεύχος 5. Έκδοση Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πατρών.

## **Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών**

*Φραγκόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, gfraggy@sch.gr*

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και τη γεωγραφική τους θέση, για τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη, από τον Ιανουάριο του 2019 έως τον Μάρτιο του 2019, έρευνα πεδίου σε δεκαπέντε σχολεία αγροτικών περιοχών και έντεκα σχολεία αστικών περιοχών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το αποτελεσματικό σχολείο ως το σχολείο που μπορεί να επιτύχει τους στόχους του, σε διάφορα επίπεδα. Οι στόχοι του αποτελεσματικού σχολείου συνδέονται, κυρίως, με την συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Σημαντικότερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να έχουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Σε ότι αφορά στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία του δείγματος, οι οποίες όμως δεν τεκμηριώνουν τον ισχυρισμό περί αξιοσημείωτης διαφοράς στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων αγροτικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία αστικών περιοχών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αποτελεσματικότητα, σχολική μονάδα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αστική περιοχή, αγροτική περιοχή

### **Αποτελεσματικό σχολείο**

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, σε μια προσπάθεια ορισμού της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, βλέπουμε πως ο ορισμός των αποτελεσματικών σχολείων διαφέρει από τον έναν ερευνητή στον επόμενο. Πολλές σχετικές έρευνες παραθέτουν κριτήρια και εσωτερικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Άλλοι ερευνητές δεν περιορίστηκαν στις επιδόσεις και έκαναν έρευνες σχετικά με τις διαφορές στις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Κυρίως, όμως, ο ορισμός για το αποτελεσματικό σχολείο δίνει έμφαση στους στόχους της σχολικής μονάδας (Χαλκιάτης, 1999). Με ποιους όμως στόχους μπορεί να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου; Ένας στοχοκεντρικός ορισμός της αποτελεσματικότητας, συνήθως, εστιάζει περισσότερο στο «επιθυμητό αποτέλεσμα», το οποίο σχεδόν πάντα σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών, παραβλέποντας πολύ σημαντικές παραμέτρους όπως το οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την ηγεσία, το σχολικό κλίμα ή την παραγωγική συμμετοχή των γονέων αλλά και της τοπικής κοινωνίας στο σχολικό γίγνεσθαι (Πασιαρδής, 2004). Στο πλαίσιο της αξίας των παραμέτρων αυτών, κατά τον Καμπουρίδη

(2002) η αποτελεσματικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία συνδέεται στενά με δείκτες, όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη σχέση του σχολείου με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας κ.α. Σύμφωνα με τον Gaziel (1996), όμως, η αξία των παραπάνω δεικτών διαφοροποιείται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι Clark, Lotto και McCarthy (1980) βλέπουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως θετικές αλλαγές σε μία ή σε περισσότερες από τις ακόλουθες τέσσερις μεταβλητές: μαθησιακά επιτεύγματα, στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στάσεις του σχολείου απέναντι στους μαθητές και τέλος στάσεις της ευρύτερης κοινότητας και των γονέων προς το σχολείο. Οι Hartwell και Vargas-Baron (1998) προτείνουν μια ιδεαλιστική έννοια της αποτελεσματικότητας που δε βασίζεται στο πόσο καλά επιτυγχάνουν μερικοί, αλλά στο πόσο καλά επιτυγχάνουν όλοι. Έτσι, η ποιότητα επιτυγχάνεται, όταν όλοι οι μαθητές πετύχουν να μάθουν, σύμφωνα πάντα με τις ικανότητές τους, και όχι μόνο εκείνοι οι οποίοι παραδοσιακά κρίνεται ότι είναι οι πιο ικανοί. Με τον ορισμό αυτό συμφωνούν και οι Stoll και Fink (1996), οι οποίοι θεωρούν αποτελεσματικό σχολείο αυτό που στοχεύει στην πρόοδο όλων των μαθητών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη σημασία στις «διαδικασίες» οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν από εκείνους που χρησιμοποιήθηκαν στις πρώτες μελέτες αποτελεσματικότητας του σχολείου, οι οποίες, συνήθως, περιόριζαν την αποτελεσματικότητα στα αποτελέσματα των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις, ιδίως στα Μαθηματικά και στην Ανάγνωση (Murphy, Hallinger & Mesa, 1985), δείχνοντας ότι στην πράξη η αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι μια πολύ ευρύτερη έννοια. Σύμφωνα με τον Sammons et al. (1994), οι ορισμοί για την αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως το δείγμα των εξεταζόμενων σχολείων αλλά και η επιλογή των αποτελεσμάτων που μετράμε κάθε φορά.

### **Παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολείων**

Σε μια ανασκόπηση ερευνών, των είκοσι πέντε τελευταίων ετών, για τη αποτελεσματικότητα των σχολείων οι Teddlie και Stringfield (2007), απαντώντας στη μελέτη του Coleman et al. (1966), η οποία υποδηλώνει ότι οι επιτυχίες των μαθητών είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών, υποστηρίζουν πως εντοπίστηκαν στα σχολεία χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι μελέτες των Edmonds (1979) και Brookover και Lezotte (1979) οδήγησαν στην ταυτοποίηση ενός συνόλου πέντε χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων, όπως είναι η αποτελεσματική ηγεσία, οι επιτυχημένες και απόλυτα κατανοητές εκπαιδευτικές διαδικασίες, ένα ασφαλές και σωστό σχολικό περιβάλλον μάθησης, οι υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και η αξιολόγηση των σχολείων χρησιμοποιώντας τα στοιχεία από τις επιδόσεις των μαθητών (Teddlie & Stringfield, 2007). Η έρευνα που διεξήχθη τα τελευταία χρόνια επέτρεψε επίσης μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση των σχολικών πρακτικών που σχετίζονται με κάθε μία από τις παραμέτρους αποτελεσματικότητας των σχολείων. Οι οκτώ παράγοντες-άξονες των αποτελεσματικών σχολείων αλλά και

τα επιμέρους στοιχεία αυτών, σύμφωνα με τις μελέτες των Reynolds και Teddlie (2000) και Teddlie και Stringfield (2007), είναι οι εξής:

**1. Αποτελεσματική ηγεσία**

- α. Είναι σταθερή και σκόπιμη
- β. Συμμετοχή όλων στη διοίκηση
- γ. Εκπαιδευτική καθοδήγηση
- δ. Συχνή προσωπική παρακολούθηση της απόδοσης του προσωπικού
- ε. Βιώσιμη ηγεσία

**2. Επικέντρωση στην εκπαίδευση και τη μάθηση**

- α. Εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς - ακαδημαϊκούς
- β. Μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης στο σχολείο

**3. Θετικό και ασφαλές σχολικό κλίμα**

- α. Δημιουργία ενός κοινού οράματος
- β. Δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος
- γ. Οικοδόμηση θετικής κουλτούρας των μαθητών

**4. Δημιουργία κατάλληλων και υψηλών προσδοκιών για όλους**

- α. Για τους μαθητές
- β. Για το προσωπικό

**5. Αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα**

- α. Σε επίπεδο μαθητών
- β. Σε επίπεδο τάξης και σχολείου

**6. Μέθοδοι αποτελεσματικής διδασκαλίας**

- α. Μεγιστοποίηση του χρόνου της τάξης
- β. Αποτελεσματική οργάνωση
- γ. Παροχή ενός αποτελεσματικού προγράμματος σπουδών
- δ. Καθορισμός υψηλών προτύπων διδασκαλίας

**7. Γονεϊκή εμπλοκή**

- α. Ενθάρρυνση των παραγωγικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς

**8. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου**

- α. Συσχέτιση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με τις προτεραιότητες του σχολείου
- β. Προώθηση των μαθησιακών κοινοτήτων (Teddlie & Stringfield, 2007)

Παρά τον μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων τα τελευταία χρόνια, δεν έχουν προκύψει επιστημονικά ασφαλή και αποδεκτά από όλους συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην καθημερινή πραγματικότητα όλων των σχολικών μονάδων (Wyatt, 1996). Τα πορίσματα των ερευνών δεν μπορούν, όμως, να αντιμετωπιστούν ως γενικοί κανόνες και συνταγές για όλα τα

σχολεία (Fullan, 1991). Η ειδοποιός διαφορά βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα, οι μεταρρυθμίσεις εφαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο. Ο McLaughlin (1990), αναφερόμενος στην πενταετή μελέτη «Rand Change Agent Study», κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η φύση, το ποσό και ο ρυθμός της αλλαγής σε τοπικό επίπεδο είναι προϊόν τοπικών παραγόντων, που συνήθως έχουν πολύ μεγαλύτερη ισχύ από τις ανώτερες κυβερνητικές πολιτικές. Παράλληλα, τα σχολεία είναι πολυδιάστατοι οργανισμοί οι οποίοι λειτουργούν δυναμικά και όχι στατικά. Μέσα σε αυτό το δυναμικό σύστημα οι διαφορετικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με διαφορετικά αποτελέσματα πολλές φορές, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, σε κάθε περίπτωση σχολικής μονάδας (Δούκας, 1999).

Σύμφωνα με τον MacBeath (2001) το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

- *Ζήτημα κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου,*
- *ζήτημα τοπικής κοινότητας με την οικογένεια και τη γειτονιά να έχουν καθοριστικό ρόλο,*
- *ζήτημα οπτικής γωνίας μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία,*
- *ζήτημα τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο και την αποτελεσματικότητά του.*

Τα αντιφατικά και αμφιλεγόμενα, πολλές φορές, ερευνητικά δεδομένα απορρέουν κυρίως από την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης μέσα σε ένα σχολείο αλλά και τις ιδιαιτερότητες του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί μια σχολική μονάδα. Έτσι, οι σχετικές έρευνες έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, όταν συνδέονται με το περιβάλλον αυτό, μιας και η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται από παράγοντες οι οποίοι δεν είναι τίποτε άλλο από ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων (MacBeath, 2001). Κάθε σχολείο αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία ανήκει. Έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως γεωγραφική θέση, μαθητικό δυναμικό, άρα και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Άλλωστε, το ευρύτερο τοπικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον κάθε σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (Stergiou & Tsakiridou, 2013). Κατά τον MacBeath (2001), μέσα από αυτά τα τόσο διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών προέκυψε ο όρος της «*διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας*» η οποία επιβεβαιώνει την ιδιαίτερη σχέση της αποτυχίας με την επιτυχία σε κάθε σχολείο.

### **Ερευνητική Προσέγγιση**

Η παρούσα μελέτη είναι μια εμπειρική έρευνα και αποτελεί επισκόπηση μικρής κλίμακας. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε η έρευνα μικτών μεθόδων. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 δημοτικά σχολεία αγροτικών περιοχών στα οποία εργάζονται συνολικά 192 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και 11 δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών στα οποία εργάζονται συνολικά 242 εκπαιδευτικοί. Συγκεντρώθηκαν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε

ερωτηματολόγιο που αποτελεί τμήμα του εκπαιδευτικού υλικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το οποίο παρήχθη στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (Πασιάς κ.ά., 2012). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 65 στοιχεία (ερωτήσεις κλειστού τύπου), τα οποία αξιολογούν πέντε διαφορετικά θεματικά πεδία (Μέσα – Πόροι – Ανθρώπινο Δυναμικό, Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου, Διδασκαλία και Μάθηση, Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα).

### **Το αποτελεσματικό σχολείο και οι παράγοντες που το επηρεάζουν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

Σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ορισμό του αποτελεσματικού σχολείου, φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία τους αντιλαμβάνεται το αποτελεσματικό σχολείο με βάση το στοχοκεντρικό μοντέλο ορισμού της αποτελεσματικότητας (Gaziel, 1998), μιας και αναφέρθηκαν κυρίως στους στόχους, ως ένα από τα βασικότερα στοιχεία ορισμού του. Το αποτελεσματικό σχολείο θέτει στόχους οι οποίοι συνδέονται κυρίως με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την καλλιέργεια των κλίσεων και των ικανοτήτων τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να έχουν αρχές, αξίες και όλα τα απαραίτητα ακαδημαϊκά εφόδια, άποψη που επιβεβαιώνει τους Stoll και Fink (1996), οι οποίοι συνδέουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών ορίζει το αποτελεσματικό σχολείο ως το σχολείο που μπορεί να επιτύχει τους στόχους που το ίδιο θέτει σε επίπεδο μαθητών, τμήματος, τάξης ή σχολείου, σύμφωνα πάντα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, τις συνθήκες της σχολικής μονάδας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, άποψη με την οποία συντάσσεται απόλυτα η Παμουκτσόγλου (2001), σύμφωνα με την οποία η σχολική αποτελεσματικότητα ορίζεται και ως μια πολυδιάστατη προσέγγιση επίτευξης στόχων.

Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ένας ευχάριστος χώρος, αισθητικά ωραίος όπου όλοι συνεργάζονται αρμονικά. Προσεγγίζει συναισθηματικά τους μαθητές, τους κάνει να αισθάνονται σιγουριά και ασφάλεια, διαμορφώνοντας ένα οικείο περιβάλλον για όλους. Μέσα στον χώρο αυτό, επικρατεί κλίμα συνεργασίας, προάγεται η ευγενής άμιλλα, η ομαδικότητα, η αλληλοβοήθεια και η αλληλοϋποστήριξη. Αυτό το κλίμα συνεργασίας χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα και στις σχέσεις της με τους γονείς και φορείς του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος το οποίο την περικλείει. Ταυτόχρονα, το αποτελεσματικό σχολείο έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, εκφράζει τα ενδιαφέροντά του και προσπαθεί πάντα να συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις δυνατότητές του. Θέτει υψηλούς στόχους για όλους όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και χωρίς να είναι τιμωρητικό τους δίνει κίνητρα για να επιτύχουν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνοντας τους Levine και Lezotte (1990), επισημαίνουν ότι το αποτελεσματικό σχολείο αποδέχεται τη διαφορετικότητα και πιστεύει πως όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της οικογένειάς τους, ένα χαρακτηριστικό το οποίο τονίζεται ιδιαίτερα και από τους Hartwell και Vargas-Baron (1998), οι οποίοι συνδέουν την αποτελεσματικότητα όχι με το πόσο καλά επιτυγχάνουν μερικοί, αλλά με το πόσο καλά επιτυγχάνουν όλοι.

Το αποτελεσματικό σχολείο δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους και αναπτύσσει προγράμματα και δράσεις που ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του. Παράλληλα, έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν. Είναι δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία, εξωστρεφές, ευέλικτο, προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και έχει όραμα.

Σε ότι αφορά στους παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα χαρακτηρίζονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών της Μερκούρη (2015) και Κούλα (2011) και επιβεβαιώνουν τον Πασιαρδή (2000), ο οποίος υποστηρίζει πως το κλίμα για έναν κοινωνικό οργανισμό είναι ό,τι και η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση και τους μαθητές την επηρεάζουν καθοριστικά. Η αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας η οποία θα μπορούσε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα να χαρακτηριστεί αποτελεσματική. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η καλή συνεργασία του σχολείου με γονείς και φορείς της τοπικής κοινότητας αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν ένα πολύ θετικό σχολικό κλίμα και μια κουλτούρα συνεργασίας επηρεάζοντας πολύπλευρα τις επιδόσεις μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας αναγνωρίστηκαν, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ο σχολικός χώρος, η υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι του σχολείου. Οι σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις με επαρκή και σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή και κατάλληλα εποπτικά μέσα, διαμορφώνουν ένα ελκυστικό περιβάλλον εργασίας με πολλαπλά οφέλη για όλους ενώ, ταυτόχρονα, οι οικονομικοί πόροι και η επαρκής χρηματοδότηση επηρεάζουν άμεσα τη σχολική καθημερινότητα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η επάρκεια και η στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και εν γένει η προσωπικότητά τους επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και η επιστημονική τους κατάρτιση η οποία ενισχύεται συνεχώς μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν καθοριστικό ρόλο ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις παιδαγωγικές μεθόδους και τις διδακτικές πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εύρημα το οποίο συμφωνεί απόλυτα με τις απόψεις του Μαστρογιάννη (2015). Τέλος, σε αρκετές αναφορές εκπαιδευτικών, όπως και στην μελέτη Ofsted (2009), η διοίκηση του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά του. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος. Παρακινεί το διδακτικό προσωπικό, δημιουργεί κατάλληλο κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, οργανώνει τη



σχολική μονάδα και επικοινωνεί με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δομώντας σχέσεις συνεργασίας με γονείς και κοινωνικές δομές.

### **Η αποτελεσματικότητα των σχολείων σε σχέση με τη γεωγραφική τους θέση**

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία αστικών περιοχών και στα σχολεία αγροτικών περιοχών, τα οποία αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στο **πρώτο θεματικό πεδίο του ερωτηματολογίου**, που αφορά **στα μέσα, τους πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό**, φαίνεται πως τα σχολεία των αστικών περιοχών υπερτερούν σε σχέση με τα σχολεία αγροτικών περιοχών. Έχουν καλύτερες εγκαταστάσεις με ειδικές αίθουσες, επαρκείς και κατάλληλους χώρους για την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, διαθέτουν υποστηρικτικά μέσα για άτομα με κινητικά προβλήματα αλλά δεν διαθέτουν σε σχέση με τα σχολεία αγροτικών περιοχών τον απαραίτητο αύλειο χώρο για τον αριθμό των μαθητών τους. Σε ότι αφορά στον εξοπλισμό και τους οικονομικούς πόρους και οι δύο ομάδες σχολείων υστερούν σημαντικά και διαθέτουν μέσα τα οποία δεν είναι σύγχρονα, εύρημα το οποίο συντάσσεται με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στην οποία επισημαίνεται η χαμηλή χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, ιδίως τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Αντιθέτως, η πλειοψηφία και στις δύο ομάδες σχολείων δήλωσε πως το σχολείο τους διαθέτει το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο καλύπτει επαρκώς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, Τάξη Υποδοχής, Τμήμα Ένταξης), αν και τα σχολεία των αστικών περιοχών φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με εξειδικευμένα κέντρα για την υποστήριξη των μαθητών τους από ότι τα σχολεία αγροτικών περιοχών.

Στο **δεύτερο θεματικό πεδίο** που αφορά **την ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου** φαίνεται πως το πλήθος των μελών της σχολικής κοινότητας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Στα σχολεία των αγροτικών περιοχών, τα οποία έχουν μικρότερο αριθμό μελών στον Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και μικρότερο αριθμό μαθητών, υπάρχει καλύτερη πληροφόρηση και επικοινωνία, μεγαλύτερη ευελιξία στην διαμόρφωση του προγράμματος και σύμφωνα με το 73,1% των εκπαιδευτικών αποτελεσματικότερη διαχείριση διαφορών και διαφωνιών. Οι εκπαιδευτικοί σχολείων αγροτικών περιοχών συμμετέχουν περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί σχολείων αστικών περιοχών στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, παρά το ότι και στις δύο ομάδες σχολείων η ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού. Η διοίκηση σχολείων αγροτικών περιοχών φαίνεται να καλλιεργεί μια ιδιαίτερη σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον, αναπτύσσοντας δραστηριότητες με φορείς και γονείς της τοπικής κοινωνίας, πολλές φορές εκτός σχολικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για την εξεύρεση πρόσθετων πόρων και μέσων σε τοπικό επίπεδο, περισσότερο από ότι τα σχολεία αστικών περιοχών

τα οποία, όμως, στο πλαίσιο της υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, υλοποιούν περισσότερες ενδοσχολικές επιμορφώσεις, παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων φαίνεται ότι επικροτούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες (Νάσαινας, 2006).

Στο **τρίτο θεματικό πεδίο** που αφορά τη **διδασκαλία και τη μάθηση** φαίνεται πως η έλλειψη σταθερής οργανικής θέσης των εκπαιδευτικών, ιδίως στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αλλά και η κάλυψη κενών οργανικών θέσεων όχι από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επιτρέπουν αξιόλογες διαφοροποιήσεις διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, συνεπώς και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στα σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών του δείγματός μας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των αστικών αλλά και των αγροτικών περιοχών έχουν υψηλές προσδοκίες από το σύνολο των μαθητών τους, στοιχείο το οποίο σύμφωνα με τους Πασιαρδή (2000) και Malikow (2005) τείνει να χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι στα σχολεία των αστικών περιοχών οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται στο έπακρο τον διδακτικό τους χρόνο, όπου σύμφωνα με τους Reynolds και Teddlie (2000) και Teddlie και Stringfield (2007), είναι μια από τις μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στα σχολεία των αγροτικών περιοχών τα ποσοστά που αφορούν την εκμετάλλευση του διδακτικού χρόνου είναι σχετικώς μικρότερα, ίσως λόγω του μικρότερου αριθμού παιδιών ανά τμήμα, στοιχείο, όμως, το οποίο πιθανά βοηθάει τα σχολεία αυτά να αναπτύσσουν περισσότερες δράσεις εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης υποστήριξης των μαθητών σε σχέση με τα σχολεία αστικών περιοχών.

Στο **τέταρτο θεματικό πεδίο** που αφορά το **κλίμα και τις σχέσεις του σχολείου** δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις στον δείκτη που αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των Reynolds και Miller (2003), σύμφωνα με τους οποίους ο μεγάλος αριθμός μελών της σχολικής κοινότητας δεν ευνοεί την αποτελεσματική επικοινωνία και οι σχέσεις δεν χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα. Στον δείκτη που αφορά τις σχέσεις του σχολείου με γονείς και κοινωνικούς φορείς καταγράφονται διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, και οι δύο ομάδες σχολείων λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις απόψεις των γονέων, οι οποίοι και στις δύο περιπτώσεις έχουν διαύλους επικοινωνίας με το σχολείο και κινητοποιούνται για την υποστήριξή του. Τα σχολεία, όμως, των αστικών περιοχών φαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που συνδέονται με τις ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα ικανοποιούν περισσότερο τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους αναπτύσσοντας περισσότερες συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς από ότι τα σχολεία αγροτικών περιοχών.

Τέλος, στο **πέμπτο θεματικό πεδίο**, που αφορά τα **εκπαιδευτικά αποτελέσματα** δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, ευρήματα τα οποία δε συμφωνούν με την έρευνα της Φίστα (2000), η οποία έδειξε ότι το παραγωγικό λεξιλόγιο μαθητών ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου αγροτικών περιοχών ήταν μικρότερο από των συμμαθητών

τους αστικών περιοχών, διαφορές οι οποίες, σύμφωνα με τον Δανασή – Αφεντάκη κ.ά. (2002), δεν εξαλείφονται μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο. Διαφοροποιήσεις σημειώνονται στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της μακροχρόνιας απουσίας μαθητών, όπου τα σχολεία αγροτικών περιοχών φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικά, στοιχείο το οποίο πιθανά συνδέεται με τον αυξημένο αριθμό, πολλές φορές, παιδιών ρομά που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Επίσης τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών φαίνεται να αποδέχονται τη διαφορετικότητα περισσότερο και να είναι πιο ευαίσθητα στα προβλήματα της σχολικής κοινότητας από ότι τα παιδιά αστικών περιοχών.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να τονισθεί πως, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας δεν επηρεάζεται από τη γεωγραφική θέση του σχολείου, ενώ, σε κάθε περίπτωση, το αποτελεσματικό σχολείο θέτει στόχους τους οποίους μπορεί και να επιτύχει. Τελικά, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα χαρακτηρίζονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

### Βιβλιογραφία

- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία-Μύθος και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε από <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/>.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching College of Education, Michigan State University.
- Clark, D. L., Lotto, L. S. & McCarthy, M. M. (1980). Secondary source study of exceptionality in urban elementary schools. In *Why do some urban schools succeed?* (pp. 143–210). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Δανασής-Αφεντάκης, Μ., Μιχάλης, Ν., Μυλωνάς, Α., Σπανός, Ι. & Φουντοπούλου, Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). «Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15–24.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.

- Gaziel, H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, 44 (4), 319-33.
- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: parents', students', teachers' and principals' perspectives. *International Review of Education*, 42(5), 475-494.
- Hartwell, A. & Vargas-Baron, E. (1998). "Learning for All: Policy Dialogue for Achieving Educational Quality." *Paper prepared for the International Working Group on Education*. Munich, June 23-26, 1998.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριμος.
- Levine, D.K., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wis: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study, *National Forum of Teacher Education Journal Electronic*, 16 (3), 1-9.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, Τεύχος 13, σελ.44-60.
- McLaughlin, M. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mesa, R.P. (1985). School effectiveness: Checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. *Teachers College Record*, 86 (4), 616-641
- Νάσαινας, Σ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Ofsted. (2009). *Twenty outstanding primary schools: Excelling against the odds*. London: Author.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Λάμιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ.
- Reynolds, M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. 134–159. London: Falmer Press.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, C. & Pennell, H. (1994). *Assessing School Effectiveness: Developing Measures to Put School Performance in Context*. London: OFSTED/Institute of Education University of London.
- Stergiou, K. & Tsakiridou, H. (2013). Entrepreneurship Education in Primary Education Departments. The Case of the Western Macedonia in Greece. *Proceedings of the ARSA 2012-Virtual International Conference on Advanced Research in Scientific Fields*, Paper ID:1313.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 131–166.
- Wyatt, T. (1996). School Effectiveness Research: Dead end, damp squib or smoldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6 (1), 79-112.
- Φίστα, Ι. (2000). *Η Γλωσσική Ικανότητα. Κοινωνικοί και Γεωγραφικοί Παράγοντες*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργου, Β. Νίτσοπούλου & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 180.

## Οι βασικές πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

*Πούρικας Χρήστος*

*Π.Ε.83 , M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων  
chrispourikas@gmail.com*

### Περίληψη

Με το τέλος του αφομοιωτικού μοντέλου, του μοντέλου της ενσωμάτωσης, της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ως παρωχημένα και αποτυχημένα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, εμφανίστηκε στο προσκήνιο ένα νέο μεταρρυθμιστικό κίνημα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παύει να αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς και γενικά τους μαθητές μειονοτήτων σαν πρόβλημα. Αντιθέτως προσπαθεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, μειονοτικών και μη. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ατόμων μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, η αλληλεξάρτηση των γλωσσών, η σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών καθώς και η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών Μαθητών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, μετανάστες, πρόσφυγες

### Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε), ως αρχή και ως προσέγγιση, δηλώνει μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό πάντοτε τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Μάρκου, 1991).

Σύμφωνα με τον Banks (2004), κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παροτρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς, έτσι, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία για το δικό τους πολιτισμό και να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός. Επίσης, να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να αποκτήσουν εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές. Έτσι, μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά το δικό τους πολιτισμό στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς.

### Βασικές πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

### Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές και διδακτική

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παύει να αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς και γενικά τους μαθητές μειονοτήτων σαν πρόβλημα. Αυτή η αντιμετώπιση ήταν που παλαιότερα οδηγούσε να γίνουν αυτά τα άτομα ελλειμματικές προσωπικότητες, οπότε έπρεπε να εξασφαλιστεί η ισορροπία στη σχολική τάξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, μειονοτικών και μη. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ατόμων μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού (Κεσίδου, 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συχνά γίνεται λόγος για «πολιτισμικά κατάλληλες» παιδαγωγικές αρχές καθώς και «διδασκαλία σε πολιτισμικό πλαίσιο». Ο Byram (1997) χαρακτηριστικά ονομάζει αυτό το πλαίσιο αρχών ως «γνώσεις» του εκπαιδευτικού τις οποίες περνάει στους μαθητές κατά τη διδασκαλία. Οι «γνώσεις» αυτές συνδέονται με τα εξής:

- **Κατανόηση/συνειδητοποίηση:** Η ικανότητα να ερμηνεύει για τους μαθητές του ένα γεγονός που αναφέρεται σε ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο και να το συσχετίζει με το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας στην οποία ζουν.
- **Μάθηση και πράξη:** Η καλλιέργεια στους μαθητές της δεξιότητας να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση που προέρχεται από άλλους πολιτισμούς και της ικανότητας να παράγουν νέα γνώση, δεξιότητες και συμπεριφορές, κάθε φορά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- **Συμμετοχή:** Η καλλιέργεια στους μαθητές της κριτικής πολιτισμικής αντίληψης, της ικανότητας να αξιολογούν τις πρακτικές που εφαρμόζονται με ξεκάθαρα αντικειμενικά κριτήρια, παραγόμενα από το δικό τους και από άλλους πολιτισμούς.
- **Το υπάρχουν:** Η καλλιέργεια της περιέργειας και του ανοίγματος στο νέο και το διαφορετικό, της ετοιμότητας να υπερβούν τις όποιες στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη στο δικό τους πολιτισμό.

Για να πετύχει το στόχο της η διαπολιτισμική διδακτική πρέπει να γίνει απόλυτα παραδεκτό το ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό είναι αντίθετο με την αντίληψη ότι τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας μπορούν να επιλυθούν, αν δοθεί έμφαση στις ομοιότητες που έχουν οι πολιτισμοί και όχι στις διαφορές τους (Κεσίδου 2007).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) προηγείται η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στην τάξη. Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον «επικοινωνιακό» και όχι στον «ακαδημαϊκό» λόγο. Θα πρέπει να προκρίνονται μέθοδοι που προωθούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ



μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού καθώς και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων πέρα από το αυστηρό πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Η αποτελεσματική διαχείριση της έντονης διαφοροποίησης των μαθητών, συχνά, αντιμετωπίζεται παιδαγωγικά μέσα από την προσέγγιση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του μαθητή ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product). Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ο Νικολάου (2011) σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης τόνισε τα εξής:

- Πρόβλεψη ειδικού, μεταβατικού σταδίου «περάσματος» στην κυρίαρχη γλώσσα, ειδικότερα για τους νεοαφιχθέντες μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.
- Χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Διδακτική αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών.
- Εκτενή χρήση εικόνων για την άμβλυνση των γλωσσικών αδυναμιών, ειδικά τον πρώτο καιρό, ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους αλλοδαπούς και τους γηγενείς μαθητές.
- Χρήση των νέων τεχνολογιών ιδιαίτερα όσον αφορά την εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών.
- Έμφαση, ειδικά στην αρχή, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα.
- Ενθάρρυνση δημιουργίας φιλικών σχέσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (π.χ. κοινό ομαδικό παιχνίδι, σπορ, εκδηλώσεις, οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες).
- Γνωριμία με τις ηθικές και πολιτιστικές αξίες των αλλοδαπών μαθητών για την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την αποφυγή παρεξηγήσεων, ιδιαίτερα όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με πολιτισμική παράδοση ασυνήθιστη για τους Έλληνες (π.χ.

Ραμαζάνι, αποχή από το χοιρινό κρέας, αργία του Σαββάτου κλπ).

- Διενέργεια ερευνών, ειδικότερα για την αποτελεσματικότητα των συμπλεγμάτων τάξεων με πολυ-ηλικιακή οργάνωση στα ολιγοθέσια σχολεία, για την επιτυχή ένταξη και πρόοδο όχι μόνο των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών.
- Επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του ολιγοθέσιου σχολείου.

Ως ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις προτείνονται οι προφορικές ερωτήσεις- συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές, η ομοδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος project, η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων, οι εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών, οι πολιτισμικές εβδομάδες-ημερίδες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών, τα παιχνίδια ρόλων, γνωριμίας και επικοινωνίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών (Μαυρομάτη, 2008).

#### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ζητά από τον εκπαιδευτικό να έχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι να έχει απλά γνώσεις, καθώς καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους και να διαμορφώσει τους μαθητές και σαν χαρακτήρες (Γρόλιος, 2001).

Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας που καλλιεργούν το σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας συνοδεύουν την διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, ενώ το επίκεντρο της τάξης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο μεταφορέας της γνώσης αλλά ο συντονιστής, ο εμπυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής μονάδας (Μάγος, 2004).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική καθοδηγεί τους μαθητές να κατακτήσουν μόνοι τους τη γνώση και τους βοηθά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά θα εκφράζονται και θα αλληλεπιδρούν ελεύθερα. Προσπαθεί να ανακαλύπτει νέους τρόπους, ώστε να κάνει το μάθημά του πιο ελκυστικό, ενώ ενθαρρύνει τη συνεργασία των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας για να πετύχουν τον κοινό τους στόχο, την εκπαίδευση των μαθητών (Μάγος, 2004).

Καλείται μαζί με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να ανατρέψει την αντίληψη της κοινωνίας για την κατωτερότητά τους παροτρύνοντας τους μαθητές αυτούς να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, να αναπτύξουν τη γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Σεβασμός και αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, ότι και

ο ίδιος μαθαίνει από τους μαθητές, αφού αν ο εκπαιδευτικός δεν μαθαίνει πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτόν (Cummins, 2005).

Επιπλέον, οφείλει να τους διδάξει την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, ώστε να μην αλλοτριωθούν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να αποβάλλει από τους μαθητές κάθε ίχνος ρατσισμού και προκαταλήψεων, να τους μάθει να σέβονται τους συνανθρώπους τους ανεξαρτήτως εθνικότητας και φύλου, (Κασούτας, 2007).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών και διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση, θα πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας, και η συμβίωση μέσα σε αυτή (Γρόλιος, 2001).

Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών και η σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών

Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται τόσο η εκμάθηση της μητρικής, όσο και η εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών, αφού είναι η γλώσσα με την οποία επικοινωνεί ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και φυσικά το σχολείο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής είναι χρήσιμο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, γιατί εκτός από κοινωνικούς και συναισθηματικούς λόγους φαίνεται ότι υπάρχουν καλά τεκμηριωμένα στοιχεία που εντοπίζονται στα γνωστικά πλεονεκτήματα, τα οποία προκύπτουν από την υιοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η πληθώρα όμως των δίγλωσσων μαθησιακών καταστάσεων και ο συνδυασμός των παραγόντων που τις επηρεάζουν καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την υιοθέτηση ενός και μόνο προγράμματος για όλα τα παιδιά.

Η σημασία της μητρικής γλώσσας παρόλα αυτά είναι καθοριστική αφού, όπως η απόκτηση κάθε νέας γνώσης στηρίζεται στην προϋπάρχουσα, έτσι και η μητρική γλώσσα θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθησή της πρότυπης γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2003).

Σύμφωνα με στοιχεία που άντλησε από εργασίες άλλων ερευνητών, η Axelson (2002) υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητο να συνεχίζεται στη μητρική τους γλώσσα -όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής- με παράλληλη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, σε δίγλωσσες τάξεις αντίστοιχες της ηλικίας τους.

Η συνεχής χρήση της μητρικής γλώσσας επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις ανάλογες με την ηλικία τους έννοιες, οι οποίες μεταφέρονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (π.χ. κατανόηση των μαθηματικών εννοιών της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, της έννοιας της ανακύκλωσης κ.λπ.). Παράλληλα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου στη μητρική γλώσσα ευνοεί μαθησιακά τα δίγλωσσα παιδιά. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει κατακτήσει το λεξιλόγιο που σχετίζεται με την έννοια της αντιστοίχισης αντικειμένων, θα μπορέσει πιο εύκολα να πραγματοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Σύμφωνα με τον Cummins (1999) τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μειονοτικών μαθητών στη μητρική γλώσσα, ωφελούν τη νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί «σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μια γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα» (σ. 174). Επισημαίνει δε, ότι δε δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών Μαθητών

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Υγείας (από έρευνες και παρατηρήσεις) ο βαθμός της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο συσχετίζεται με τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της ατμόσφαιρας του σπιτιού και του σχολείου όσον αφορά τις αξίες, τη γλώσσα και τις τοποθετήσεις στη ζωή γενικά (Τσιάντης, 2000). Το παιδί βιώνει μέσα από την οικογένειά του τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά γενικά την πολιτιστική του ταυτότητα (Πυργιωτάκης, 1992). Οι πολιτιστικές διαφορές παράγουν παραλλαγές στους τρόπους σκέψης, γι' αυτό η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού, στον οποίο ανήκουν οι μαθητές, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας της γνωστικής του ανάπτυξης (Κολιάδης, 1997). Όλα τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις, μορφωτικά αγαθά μέσα από το περιβάλλον τους κυρίως το οικογενειακό.

Από τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επωφελούνται οι μαθητές, αφού αισθάνονται το σχολείο σαν προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αλλά και οι γονείς που αποκτούν έτσι σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον, το σχολείο ενημερώνεται για τυχόν οικογενειακά προβλήματα των μαθητών, ενώ η συμμετοχή των κηδεμόνων στα διάφορα ζητήματα του σχολείου βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση τους (Σαΐτης, 2007).

### Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή των αρχών και της φιλοσοφίας του διαπολιτισμικού προτύ-

που ως μια νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική πρακτική και ως προοπτική της σύγχρονης παιδείας θα δώσει απαντήσεις σε καίρια ζητήματα, όπως αυτά των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας, που χαρακτηρίζουν όλες τις διαφορετικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα ή την κοινωνικοοικονομική τους τάξη. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο μια «γνήσια» Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη.

Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών σε ζητήματα ισότητας ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινωνία προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά από ερωτήματα που συνδέονται με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην πράξη.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Axelsson, M. (2002). Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα περιβάλλον πλειοψηφίας. Στο: Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (α' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (επιμ. πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (επιμ.) Σκούρτου, Ε.. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας – Μετάφραση Σ. Αργύρη – Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλη*, (Β' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλιος, Γ. (2001). «Σύγχρονη εκπαίδευση». *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*, 119, 73-79.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β.(1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο

*Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», 4- 6 Μαΐου. Αθήνα.*

- Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού συνεδρίου, 8-9 Νοεμβρίου 2002* (σς 75- 83). Δράμα.
- Κεσίδου, Α. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή. Α.Π.Θ.*
- Κολιάδης, Μ., (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος 3, Αθήνα, Αυτοέκδοση.*
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνα.*
- Μάρκου, Γ. (1991). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σσ. 1405-1408, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.7, σσ. 3953-3955.*
- Μαυρομαμάτης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμικότητα στην τάξη (σς. 317- 332). Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, (επιμ.) Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.*
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.*
- Παντελιάδου, Σ. - Φαίη Αντωνίου, Φ. (2008) (Επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος.*
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.*
- Σαϊτίης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.*
- Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β. (2014). *Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο: Μ. Ιακώβου, (επιμ.) Επιμορφωτικός οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2 (σς. 21-42). Θεσσαλονίκη.*

Τσιάντης, Γ.(2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας* (Τεύχος Α'), Αθήνα: Καστανιώτης.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: Υ-ΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3231/937.pdf>

## Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και Τάξεων Υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης

Παΐδα Σέβη

Νηπιαγωγός, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, [seviepaidachios@gmail.com](mailto:seviepaidachios@gmail.com)

Βίτσου Μάγδα

Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Δρ. Θεατροπαιδαγωγικής, [mvitsou@uth.gr](mailto:mvitsou@uth.gr)

Γκαϊνταρτζή Αναστασία

Ε.Π.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Δρ. Κοινωνιολογίας, [againtartzi@uth.gr](mailto:againtartzi@uth.gr)

### Περίληψη

Η εκπαίδευση των μαθητών προσφυγικής καταγωγής έχει φέρει στην επιφάνεια τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης και την ανάγκη αποτελεσματικής ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που στο μαθητικό δυναμικό της τάξης τους συμπεριλαμβάνονται παιδιά πρόσφυγες, πάνω στο θέμα της δικής τους ετοιμότητας, διδακτικών στρατηγικών και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Χίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη συστηματικής στήριξης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ετερότητας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** πρόσφυγες, εκπαιδευτικοί, διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

### Εισαγωγή

Η Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των ανακατατάξεων στη Μέση Ανατολή και την Ανατολική Ευρώπη έγινε τόπος παραμονής ή διέλευσης μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Η εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων στην χώρα μας σε συνθήκες κρίσης (Sinclair, 2001) επιτάσσει τη διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας των σχολείων σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και επαφής διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών.

### Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα

Τα παιδιά πρόσφυγες φοιτούν σε απογευματινά τμήματα σχεδιασμένα ειδικά για προσφυγικό πληθυσμό που ζει σε καμπ (ΔΥΕΠ), ή σε πρωινά σχολεία με τάξεις υποδοχής (ΤΥ) (ΦΕΚ 2985/30-8-2017). Πάνω από 20000 παιδιά πρόσφυγες φοίτησαν στη χώρα μας από το 2016 μέχρι σήμερα (<https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>, 23-6-2019). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής επεξεργάστηκε Ανοιχτά



Προγράμματα Σπουδών, καθώς και υλικό για τις ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon>, 14-8-2019).

### Προκλήσεις και ανάγκες εκπαιδευτικών

Από το 2016 που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ένταξης των προσφύγων στην εκπαίδευση, μέσα σε κλίμα ρευστότητας, με έναν ετερογενή και ασταθή ως προς τα χαρακτηριστικά του πληθυσμό (συνθήκες διαμονής-τόπος, αριθμός) η εκπαιδευτική κοινότητα ήρθε αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις και δυσκολίες (ΥΠΠΕΘ, 2017). Όπως τονίζεται στην Έκθεση αποτίμησης του προγράμματος τα προβλήματα αφορούν τον τρόπο οργάνωσης των ΔΥΕΠ, την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, τη δυσκολία εφαρμογής ενός ανοικτού και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος τη μη σταθερή παρακολούθηση των παιδιών, λόγω του προσωρινού χαρακτήρα της διαμονής τους (Kantzou et al, 2017).

Παρόλες όμως τις αδυναμίες του προγράμματος, τουλάχιστον ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ερευνητικά δεδομένα σε εθελοντές εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα αν και μπορεί να μην διαθέτουν κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και γνώσεις, ακολουθώντας συχνά παραδοσιακές μεθόδους (Παθιάκη & Σιμόπουλος, 2014). Παρά όμως τις θετικές στάσεις εκπαιδευτικών προς την πολυγλωσσία / διαπολιτισμικότητα και ενώ η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια αξιολογούνται θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, στην πράξη αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα και αναδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης τους για την αξιοποίηση των γλωσσών των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Gkaintartzi et al, in press).

### Το πλαίσιο της έρευνας : η περίπτωση της Χίου

Στη Χίο υπάρχει ένα Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) στο οποίο ζουν 1200 άνθρωποι περίπου. Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνει η υπηρεσία πρώτης υποδοχής, στη ΒΙΑΛ φιλοξενούνται 142 παιδιά. Ήταν παιδιά που έπρεπε να φοιτούν σε σχολεία υποχρεωτικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Από αυτά φοιτούν στις ΔΥΕΠ 29 νήπια, 54 παιδιά δημοτικού και 18 παιδιά γυμνασίου. Τα παιδιά της ΒΙΑΛ παρακολουθούν τις ΔΥΕΠ που λειτουργούν μέσα σε δημοτικά σχολεία και σε ένα γυμνάσιο της πόλης της Χίου. Τα νήπια παρακολουθούν νηπιαγωγείο στο παράρτημα που βρίσκεται σε χώρο που εφάπτεται του καμπ. Στην αρχή φοιτούσαν περίπου 50 παιδιά στις ΔΥΕΠ. Σταδιακά ο αριθμός αυξήθηκε και σήμερα φοιτούν 101 παιδιά, με ποσοστό που ανέρχεται στο 70%. Παράλληλα ακόμα 200 άνθρωποι ζουν σε διαμερίσματα, υπό την αιγίδα της UNHCR. Από τις οικογένειες αυτές, 34 παιδιά φοιτούν σε σχολεία της Χίου, με τάξεις υποδοχής (ΤΥ). Στο γυμνάσιο και το ΕΠΑΛ παρακολουθούν το μάθημα ξεχωριστά, ενώ στα δημοτικά σχολεία μπαίνουν στην τάξη τους και φεύγουν συγκεκριμένες ώρες για να στηριχτούν στα γλωσσικά μαθήματα. Στα νηπιαγωγεία τα παιδιά παρακολουθούν το πρόγραμμα κανονικά.

## Μέθοδος

### Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που στο μαθητικό δυναμικό της τάξης τους συμπεριλαμβάνονται παιδιά πρόσφυγες, πάνω στο θέμα της δικής τους ετοιμότητας, διδακτικών στρατηγικών και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν η ανάδειξη α) της διαχείρισης θεμάτων πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας, β) της εφαρμογής παιδαγωγικών στρατηγικών της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και γ) της εμπλοκής των φορέων εκπαίδευσης.

### Συμμετέχοντες - Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Χίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής και ΔΥΕΠ (3 Νηπιαγωγοί, 14 Δάσκαλοι, 2 Φιλολόγοι). Από αυτούς/ες οι 16 ήταν αναπληρωτές/τριες και 2 μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο τύπου google form προς τις/τους εκπαιδευτικούς, το οποίο συμπλήρωσαν τον Νοέμβριο του 2018 ( 21 ερωτήσεις, 10 κλειστού και 11 ανοικτού τύπου) και ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διεξήχθησαν τον Ιανουάριο του 2019.

## Αποτελέσματα

Οι ανοιχτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες που προέκυψαν μέσω Θεματικής Ανάλυσης, ενώ οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζονται με ποσοτικά στοιχεία και αφορούσαν στη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα διαφαίνεται ότι σε ποσοστό 57, 1% οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο, ενώ το 42,9 % έχει μικρή εθελοντική εμπειρία σε δομές προσφύγων. Στην ερώτηση σχετικά με το εάν έχουν δεχτεί επιμόρφωση πριν την έναρξη των τμημάτων δηλώνουν ότι έχουν ελλιπή επιμόρφωση (μόνο στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών) και ότι δεν προηγήθηκε καμία επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας αλλά μόνο από ατομική πρωτοβουλία ( παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων-σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (42,9%).

Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις των ερωτηματολογίων

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως προς τους άξονες που παρουσιάζονται στον

πίνακα 1.

*Πίνακας 1: Θεματικές κατηγορίες ερωτηματολογίων*

<b>Κριτήριο επιλογής εργασίας σε ΔΥΕΠ-Τάξη Υποδοχής</b>
<b>Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο</b>
<b>Δυσκολίες και πρακτικές αντιμετώπισης</b>

### ***Κριτήριο επιλογής εργασίας σε ΔΥΕΠ-Τάξη Υποδοχής***

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (7/14) απάντησαν ότι τους επέλεξαν να εργαστούν σε ΔΥΕΠ ή ΤΥ με τυχαία επιλογή από πίνακα αναπληρωτών, τονίζοντας την αδυναμία του συστήματος επιλογής προσωπικού.:

*«Με τυχαία επιλογή από το τον πίνακα αναπληρωτών»*

Πέντε από τους δεκατέσσερις (5/14) εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι επέλεξαν να ασχοληθούν λόγω διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, «ασχολούμαι πολύ καιρό εθελοντικά με την υποστήριξη μεταναστών και ήθελα να εργαστώ με τα παιδιά αυτά και σε θέση διδασκάλου μαθητή», ενώ δύο (2/14) για διαφορετικούς λόγους: «επειδή είναι στο νομό Χίου», «να έρθω σε επαφή με κάτι διαφορετικό από την συνηθισμένη διδασκαλία σε τάξη πρωινού σχολείου».

### ***Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο***

Ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα διδασκαλίας μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση ώστε να νιώσουν επαρκείς, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (11/14) απαντούν από μέτρια έως καθόλου:

*«Θεωρώ πως δεν υπάρχει το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών»*

### ***Δυσκολίες και πρακτικές αντιμετώπισης***

Στην ερώτηση που αφορούσε τις δυσκολίες μέσα στην τάξη και αντίστοιχες πρακτικές διαχείρισής τους απαντούν ότι αρχικά η επικοινωνία είναι εμπόδιο παρόλα αυτά όμως αναζητούν τρόπους διαχείρισης της πολυγλωσσίας των μαθητών μέσα από βιωματικά παιχνίδια, ενώ τονίζουν ότι υπάρχουν θέματα στις μεταξύ σχέσεις των προσφύγων ανάλογα με την καταγωγή:

*«Αρχικά δυσκολίες επικοινωνίας που προσπαθώ να επιλύσω με εικόνες, νοήματα, πολύμεσικα λεξικά»*

Επίσης τονίζουν τις δυσκολίες στις σχέσεις των μαθητών και την αναζήτηση πρακτικών αντιμετώπισης αυτών:

*«Υπάρχουν δυσκολίες και διαμάχες μεταξύ αραβόφωνων και φαρσόφωνων. Θα μπορούσα να κάνω κάποιες ομάδες διδασκαλίας και παιχνιδιών, όπου θα συνεργάζονταν παιδιά και από τις δύο ομάδες»*

Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις

Οι ανοιχτές ερωτήσεις των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες που προέκυψαν μέσω Θεματικής Ανάλυσης και αφορούσαν θέματα διαχείρισης της δια-πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας και την εμπλοκή των φορέων εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

*Πίνακας 2: Θεματικές κατηγορίες συνεντεύξεων*

<b>Πρακτικές διαχείρισης διγλωσσίας-πολυγλωσσίας των μαθητών τους</b>
<b>Το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών</b>
<b>Διαφοροποίηση διδασκαλίας και συμπερίληψη των μαθητών\τριών στον προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς</b>
<b>Σχέσεις με γονείς</b>
<b>Η παρουσία των παιδιών προσφύγων στην τάξη</b>
<b>Σχέσεις με εκπαιδευτικούς φορείς-στήριξη (σχολείο-Υπουργείο Παιδείας)</b>

### ***Πρακτικές διαχείρισης διγλωσσίας-πολυγλωσσίας των μαθητών τους***

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Ο λόγος που το κάνουν αυτό αναφέρουν πως είναι η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας:

*«Τους αρέσει πολύ... με το που θα τους πεις μια κουβεντούλα δικιά τους χαίρονται πολύ...ανεβαίνεις ένα σκαλοπάτι στη σχέση με τα παιδιά.»*

Έτσι κάνουν ορατές όλες τις γλώσσες των παιδιών και προσδίδουν κύρος στην πρώτη τους γλώσσα. Αυτό έχει θετικές επιπτώσεις, όχι μόνο στη γνωστική τους λειτουργία, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική τους κατάσταση, αυξάνοντας πέρα από την ακαδημαϊκή επάρκεια και την αυτοεκτίμησή τους.

Στη διδακτική πράξη ενθαρρύνουν και επιδιώκουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών\τριών και ακολουθούν διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές, όπως αυτή της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες, χρησιμοποιώντας όλες τις γλωσσικές και βιωματικές πηγές τους.

*«Σίγουρα στις ΔΥΕΠ να χρησιμοποιηθεί ως παιχνίδι ρόλων «να δουλεύει με μικρά κείμενα» μεταφορά από τη μητρική σε μετάφραση»*

### ***Το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών***

Επίσης αξιοποιούν στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρονται να μάθουν στοιχεία της κουλτούρας, ενημερώνονται σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών αυτών και στοχεύουν στην απόκτηση των κατάλληλων εκείνων γνώσεων προκειμένου να είναι σε θέση να συμπεριλάβουν και να δώσουν θέση στην άλλη γλώσσα και στον άλλο πολιτισμό στο μάθημα τους.

*«..εμείς βάλαμε στον τοίχο, τα χρώματα στις 2 γλώσσες... να φτιάξουμε ένα λεξικό, εικόνα, αραβικά, φαρσί, πολύγλωσσο λεξικό, τους δίνει κίνητρο, τους αρέσει..πρέπει να το ενισχύουμε αυτό».*

### ***Διαφοροποίηση διδασκαλίας και συμπερίληψη των μαθητών\τριών στον προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς***

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την πολυγλωσσία των μαθητών επαναδιαπραγματεύονται τις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που ακολουθούν. Συγκεκριμένα εντάσσουν την κουλτούρα και τη γλώσσα των μαθητών στην διαδικασία μάθησης, για να βελτιωθεί ο τρόπος μάθησης και παράλληλα να περιοριστούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι βασική αρχή της πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης διδασκαλίας.

Επίσης εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα υλικά-μέσα που χρησιμοποιούν.

*«Διαφοροποίηση διδ/λιας με μουσικοκινητικές, διαδραστικές, βιωματικές δραστηριότητες...δε διαβάζεις απλά ένα βιβλίο, δραματοποιείς ...δείχνεις τις εικόνες, θέλει άλλες δημιουργικές δρ/τες και μέσα από εκεί να τους περάσεις έννοιες».*

### ***Σχέσεις με τους γονείς***

Ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών τονίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία και τη διαμεσολάβηση, το οποίο εντείνεται στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

*«Δεν υπάρχει καμιά σχέση με τους γονείς που ζουν στη ΒΙΑΑ...ενώ με αυτούς που μένουν στα σπίτια σίγουρα μια κάποια επικοινωνία για τη μετάβαση από δομή σε σπίτι».*

### ***Η παρουσία των παιδιών προσφύγων στην τάξη***

Ως προς την ερώτηση που αφορούσε τα γλωσσικά και διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες δίγλωσσοι\ες μαθητές\τριες στην τάξη, αποτελεί ιδιαίτερα

ενδιαφέρον το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ως σπουδαιότερο πρόβλημα την αδυναμία επικοινωνίας εξαιτίας των γλωσσικών δυσκολιών. Επίσης, αναφέρουν πέρα από το θέμα της επικοινωνίας, προβλήματα που σχετίζονται με «κενά» στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών:

*«Υπάρχει έλλειμα σε εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, τους βοηθά η πληροφορική κάπως»*

*«θα βοηθούσε να έχω ένα μεταφραστή στη τάξη..χρησιμοποιούν το «googletranslator» αλλά δε προλαβαίνω. Θα έπρεπε το τμήμα υποδοχής να είναι μέσα στην κανονική τάξη».*

Θίγεται, επιπροσθέτως, το ζήτημα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της αδυναμίας επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, επειδή οι πρόσφυγες μαθητές δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα κι επικοινωνούν ευκολότερα στη μητρική τους γλώσσα προτιμούν να κάνουν παρέα μεταξύ τους, παρά τις προσπάθειες προσέγγισης και των υπολοίπων παιδιών. Επιδιώκουν, με άλλα λόγια, οι πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες να συναναστρέφονται με ομοεθνείς τους.

*«γελάνε, περνάνε καλά στο σχολείο», παίζουμε, έχουμε γέλιο μέσα στην τάξη, σίγουρα αυτό βγαίνει και στους γονείς»*

Αναφορικά με τα κοινωνικά ζητήματα που αναδεικνύονται οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών/τριών με ζητήματα όπως την έκφραση αλληλεγγύης και τη παροχή στήριξης στους/στις πρόσφυγες μαθητές/τριες: «δεν έχω δει καθόλου προβλήματα στη προσαρμογή με τα άλλα παιδιά». Όμως, ενώ η αλληλεπίδραση των παιδιών κρίνεται ικανοποιητική και είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, το εμπόδιο της γλώσσας παραμένει σημαντικό και ανασταλτικό:

*«Αρχικά υπήρξε ενθουσιασμός, τους άρεσε το διαφορετικό αλλά τώρα δεν είναι όπως στην αρχή...Δεν κάνουν τρελή παρέα...φταίει το επικοινωνιακό...δε μπορούν να επικοινωνήσουν».*

Πέρα από το πρώτο βήμα αποδοχής, διαφαίνεται ότι οι σχέσεις για να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να γίνονται πιο ουσιαστικές, χρειάζεται στήριξη και δε προχωρά εύκολα στο επόμενο στάδιο που είναι η διαπολιτισμική κατανόηση.

### ***Σχέσεις με εκπαιδευτικούς φορείς-στήριξη (σχολείο-Υπουργείο Παιδείας)***

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη στήριξη και τη συνεργασία των μελών των σχολείων αλλά όχι το ίδιο από το Υπουργείο Παιδείας και τους φορείς που εμπλέκονται και τονίζουν ότι υπάρχει ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία και συντονισμό

*«Το σχολείο στηρίζει όλο αυτό...Σημαιοφόρος ο διευθυντής, κάναμε γιορτή Χριστουγέννων κοινή»...*

*«Από το Υπουργείο υπάρχει κενό...για παράδειγμα στο σύστημα προσλήψεων... τα άτομα δεν έχουν κατάρτιση».*

Επίσης αναδεικνύεται το «κενό» που υπάρχει σε θέματα διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού και διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης:

*«Να ενημερωθούμε για τον τρόπο γραφής/που διδάσκονται στη δική τους γλώσσα/δεξιά προς αριστερά».*

### **Συμπεράσματα**

Από την επισκόπηση των ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν σημαντικά ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, διαπολιτισμικής γνώσης, ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και διαχείρισης τραύματος. Επίσης τονίζουν την ανάγκη αλλαγής του συστήματος πρόσληψης σε ΔΥΕΠ και ΤΥ αλλά και του σχεδιασμού πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού. Σημαντική είναι η επισήμανσή τους για της χρήση της διαφοροποίηση της διδασκαλίας με χρήση βιωματικών και άλλων δημιουργικών μεθόδων (Tomlison, 2005).

Σημαντική αναδεικνύεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η σχέση διγλωσσίας και μάθησης ως παράγοντα που προάγει την διαπολιτισμική επίγνωση και κατανόηση, καθώς συγκαταλέγουν στα θετικά στοιχεία της διγλωσσίας τη δυνατότητα της επικοινωνίας και της ανταλλαγής στοιχείων με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ενθαρρύνουν τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα μέσα στην τάξη με στόχο την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Επίσης, ακολουθούν διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές, όπως αυτή της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες με στόχο τη δημιουργία νοήματος (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Επίσης, ενθαρρύνεται η αξιοποίηση των γλωσσών των μαθητών/τριών κυρίως για επικοινωνία, διαμεσολάβηση, στήριξη αρχαρίων από δίγλωσσους, ένταξη και συμμετοχή (Gkaintartzi et al, 2019).

Παράλληλα καταβάλλεται προσπάθεια να συμπεριληφθεί και ο πολιτισμός των προσφύγων στην τάξη ώστε να υλοποιηθεί μια «πολιτισμικά συνειδητοποιημένη διδασκαλία» (Τσοκαλίδου, 2008:403-404), ώστε να ενδυναμωθούν οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών/τριών (Cummins, 2005). Επιπλέον τονίζεται η ανάγκη βελτίωσης της διαπολιτισμικής ικανότητας τους και αναδεικνύεται μέσα από τα εμπόδια που αναφέρουν στην επαφή με τον «άλλο». Τονίζονται, όμως, ως σημαντικές και οι δυσκολίες των ίδιων των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις διδακτικές ανάγκες των δίγλωσσων προσφύγων λόγω έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης. Ως προς την αποδοχή των παιδιών από την εκπαιδευτική κοινότητα κρίνεται ικανοποιητική αλλά υπάρχει «κενό» στη σταθερή και ουσιαστική διαπολιτισμική επαφή των μαθητών/τριών. Τονίζουν ακόμη

ότι υπάρχει απόσταση και έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών ενώ παραμένει ζήτημα η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μοσχοβάκη, Παΐδα, Σαχτούρη, 2019).

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη συστηματικής στήριξης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ετερότητας. Συνεπώς προτείνεται η δωρεάν και γενικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης προσφύγων, όπως το πρόγραμμα Teach4Integration από την UNICEF (Refugee and Migrant Response in Greece) σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης. (<https://www.teach4integration.gr/>), το επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ΔΥΕΠ, ΤΥ και τάξεις με μαθητές/τριες προσφύγων (90 ωρών από τον Δεκέμβριο του 2018 έως και τον Φεβρουάριο του 2019) από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αλλά και το Press Project (<http://press-project.eap.gr/>) από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πρόκειται για προγράμματα που ενσωματώνουν και αξιοποιούν στοιχεία από τις γλώσσες και τις κουλτούρες των προσφύγων και στοχεύουν επίσης στην ενίσχυση των πολλαπλών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα τις προκλήσεις και να ασκούν δημιουργικές και ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές που οδηγούν στη σχολική επιτυχία.

### Βιβλιογραφία

- Gkaintartzi, A. Mouti, A., Skourtou, E. & Tsokalidou, R. (2019). Language teachers' perceptions of multilingualism and language teaching: the case of the postgraduate programme "LRM". *Language Learning in Higher Education, Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (Cercles)*, 9(1), 33–54, DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0002>
- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology". *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2018). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In V. Kourtis-Kazoulis, T. Aravossitas, E. Skourtou & P.P. Trifonas (Eds.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 201-218). London: Routledge
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15000>.
- Μοσχοβάκη, Ε., Παΐδα, Σ. & Σαχτούρη, Κ. (2019), Η λειτουργία της ΔΥΕΠ



Νηπιαγωγείου ΒΙΑΛ Χίου: Συζητώντας και Ενδυναμώνοντας τους γονείς πρόσφυγες, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (υπό δημοσίευση).

Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, Ενημερωτικό Δελτίο Παρατηρητηρίου: Διαμαρτυρία με κατάθεση εξώδικου στις εκπαιδευτικές αρχές από γονείς στη Χίο, εναντίον της λειτουργίας Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στα σχολεία του νησιού (<https://refugeeobservatory.aegean.gr/el>, τελευταία επίσκεψη 23-6-2019).

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. *Learning for a future: Refugee education in developing countries*, 1-84.

Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. Symposium: 21st century excellence in education, Part 2. *Society*, 52(3), 203-209.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 21-22 Απριλίου 2007, Γλώσσα και Κοινωνία (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 2008, 402-412.

## Προβληματισμοί και ανάπτυξη καλών πρακτικών στις πολιτικές για την εκπαίδευση μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα

*Μήλιος Νεκτάριος,*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Π.Ε.78, Μ.Εδ., Ph.D. , nektariosmilios@yahoo.gr*

### Περίληψη

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καλών πρακτικών είναι απαραίτητη με στόχο την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης για το σύνολο των μαθητών σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονη μεταναστευτική κινητικότητα. Για το σκοπό αυτό, προκρίνονται ως καταλληλότερες οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μοντέλων, στο πλαίσιο των οποίων θα αναπτυχθούν συνεκτικοί δεσμοί στα μέλη της μαθητικής κοινότητας, με παράλληλο σεβασμό των υφιστάμενων χαρακτηριστικών ετερότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαίο συστατικό επιτυχίας σε ένα σύγχρονο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, με το σχολείο να αναλαμβάνει σε λειτουργικό επίπεδο την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα μιας ισότιμης ενταξιακής πορείας για τους μετανάστες μαθητές. Στην ελληνική πραγματικότητα η ανάγκη αυτή παρουσιάζεται ακόμα πιο ισχυρή στην περίπτωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς, καθώς ο αριθμός των μεταναστών αυτής της ομάδας είναι υψηλός και οι μαθησιακές του ανάγκες δεν πρέπει να υποβαθμίζονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και πράξη.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαιδευτική πολιτική, επιπολιτισμός, συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεύτερη γενιά μεταναστών

### Εισαγωγή

Στη σημερινή πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να ανταποκριθεί εκτός των άλλων στο ζητούμενο της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε σημαντικό αριθμό μαθητών που ανήκουν στην ομάδα της δεύτερης γενιάς μεταναστών. Η Ελλάδα αποτελεί εδώ και αρκετό χρονικό διάστημα χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών με τον αριθμό των μεταναστών δεύτερης γενιάς να εμφανίζει αυξητική τάση εντός ενός ευρύτερου πλαισίου δημογραφικών αλλαγών και πληθυσμιακής κινητικότητας. Το ελληνικό σχολείο καλείται να αποτελέσει πυλώνα στήριξης της κοινωνικής σταθερότητας προάγοντας ταυτόχρονα ως ζητούμενο την κοινωνική ευημερία. Ιδιαίτερα έντονο παρουσιάζεται το ενδιαφέρον στην εύρεση των βέλτιστων πρακτικών οι οποίες θα συνεισφέρουν στην ουσιαστική ισότιμη ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, με αποδοχή κατά την εφαρμογή τους των χαρακτηριστικών ετερότητας όλων των πληθυσμιακών ομάδων. Το σχολείο καλείται λοιπόν να αποτελέσει χώρο επώασης αντιρατσιστικών ιδεών και σημείο συνάντησης των γηγενών με τους ξένους μαθητές, λειτουργώντας ως πεδίο γειννίασης των πολιτισμών. Άλλωστε, μέσα στις σχολικές τάξεις θα συντελεστούν όλες εκείνες οι απαραίτητες διεργασίες για την οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας που θα είναι κοινή για όλους χωρίς να τίθενται εθνοτικοί, φυλετικοί ή άλλοι διαχωρισμοί. Οι ξένοι μαθητές θα έρθουν σε επαφή

με την ελληνική παιδεία και συνάμα οι ντόπιοι μαθητές θα μυηθούν με τη σειρά τους στον τρόπο σκέψης των συμμαθητών τους. Η αμοιβαία αυτή διαδικασία θα τους καταστήσει ενεργητικούς δέκτες ενός διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, οδηγώντας τελικά το σύνολο της ομάδας στην ανάπτυξη μιας εποικοδομητικών χαρακτηριστικών οικουμενικής κουλτούρας. Για να καταστεί δυνατό αυτό το εγχείρημα θα πρέπει να διερευνηθούν διεξοδικά οι ιδιαίτερες συνθήκες και να τεθούν σε εφαρμογή κατάλληλα προγράμματα και εκπαιδευτικά μοντέλα η συζήτηση των οποίων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη.

### **Μετανάστες και εκπαίδευση-δεδομένα και δυσκολίες**

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί ενδελεχώς με το εάν και κατά πόσον οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι σχολικές επιδόσεις των ξένων μαθητών αποτελούν μάλιστα ένα δείκτη αποτίμησης του βαθμού της ενσωμάτωσής τους στην κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής και ένα σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση του ισχύοντος μοντέλου κοινωνικής κινητικότητας. Με βάση τα δεδομένα της χώρας μας, το ελληνικό σχολείο πράγματι υποδέχεται μεγάλα κύματα ξένων μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν ένα καλό επίπεδο γλωσσικής ευχέρειας για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, να διαχειριστούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, έτσι ώστε στο μέλλον να έχουν τη δυνατότητα να αναρριχηθούν σε κάποιο από τα υψηλότερα κλιμάκια του υφιστάμενου ιεραρχικού ταξικού κοινωνικού συστήματος.

Οι ξένοι μαθητές εμφανίζουν όμως υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και αυτό το κοινωνικό φαινόμενο φαίνεται να συνδέεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι οποίοι δεν έχουν (όσον αφορά τη χώρα υποδοχής) τη μόρφωση και το γνωστικό υπόβαθρο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο (Κωστάκης, 2014). Άλλωστε, συχνά δεν διαθέτουν ούτε καν μια γλωσσική επάρκεια γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη γνωστική εξέλιξη των παιδιών τους, τα οποία κληρονομούν μια φτώχη για τις ανάγκες της χώρας υποδοχής υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα των μεταναστών δεύτερης γενιάς βρίσκονται σε μια διφορούμενη δυναμική κατάσταση (ακόμα πιο έντονη από αυτή που βιώνουν οι υπόλοιπες μεταναστευτικές ομάδες) διότι από τη μία εντάσσονται στην πατροπαράδοτη κουλτούρα της οικογένειάς τους και από την άλλη καλούνται να ενστερνιστούν τα πρότυπα και τις αξίες της χώρας υποδοχής των οποίων είναι έντονοι δέκτες στην καθημερινή τους ζωή, εντός αλλά και εκτός του σχολικού χώρου. Αδυνατούν να επικοινωνήσουν εύκολα με τους συμμαθητές τους, καθώς δεν μιλούν άριστα την ελληνική γλώσσα και αποκλείονται σε σημαντικό βαθμό από τις παρέες των συνομηλίκων με αποτέλεσμα να είναι σοβαρό το ενδεχόμενο να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο και να διαμορφώσουν μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη του σχολικού οργανισμού. Οι μαθητές που αποτελούν τη δεύτερη γενιά μεταναστών νιώθουν τελικά μετέωροι ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς πολιτισμικούς κόσμους χωρίς να

μπορούν να αποκρυσταλλώσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και να δομήσουν την ατομική τους ταυτότητα. Είναι, επίσης, φορείς μιας διττής πολιτισμικής ταυτότητας, δεν έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και αυτό είναι δυστυχώς πιθανό να τους οδηγήσει στον αναχωρητισμό, στην παραίτηση ή στην απόσυρση. Μάλιστα, τους αποδίδεται η ετικέτα του «ξένου», του «μετανάστη» και έτσι οι ξένοι μαθητές, διαμέσου μηχανισμού «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Merton, 1948) αποδέχονται και εσωτερικεύουν τη μειονεκτικότητα της δυσχερούς κοινωνικής τους θέσης.

Η αυτοεκτίμηση που τρέφουν οι μαθητές οι οποίοι είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας. Έχει διασταυρωθεί αυτός ο παράγοντας με τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης και έχει διαπιστωθεί μια στατιστική συσχέτιση, βάσει της οποίας ερμηνεύεται η βαθμολογική υστέρηση των μεταναστών δεύτερης γενιάς (Λόλακας, 2010). Αυτό το ερευνητικό εύρημα αποτελεί μια από τις αποδείξεις ότι οι πρακτικές επιπολιτισμού όταν δεν συνοδεύονται και από άλλα στοιχεία, έχουν αποτύχει και θα πρέπει σήμερα να ληφθούν επιπλέον μέτρα για την καταπολέμηση του φαινομένου της σχολικής απομόνωσης και της κοινωνικής περιθωριοποίησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι ξένοι μαθητές συνδέουν περισσότερο την έννοια της αυτοεκτίμησης με την εξωτερική εμφάνιση και τις κοινωνικές σχέσεις και δευτερευόντως με τις σχολικές τους επιδόσεις, ενώ οι έλληνες μαθητές τοποθετούν σε υψηλότερη θέση τον παράγοντα της σχολικής επίδοσης και έχουν ένα διαφορετικό προσωπικό αξιολογικό σύστημα σε σύγκριση με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι ξένοι μαθητές είναι πιο ευάλωτοι και δυσκολεύονται να ενταχθούν στο σχολικό σύστημα και να ανταπεξέλθουν στις εξετάσεις και σε άλλες δοκιμασίες αξιολόγησης. Έχοντας, λοιπόν, την πεποίθηση ότι υπολείπονται σε ικανότητες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (και μη διαθέτοντας τις περισσότερες φορές μεγάλα σε ανταλλακτική αξία «εκπαιδευτικά νομίσματα» με βάση την αξιολόγηση που συνολικά έλαβαν κατά την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής) διοχετεύονται πρόωρα στην αγορά εργασίας και απασχολούνται στα απαξιωμένα και κακοπληρωμένα χειρωνακτικής φύσεως επαγγέλματα.

### **Μετανάστες δεύτερης γενιάς και εκπαίδευση-στρατηγικός και λειτουργικός σχεδιασμός καλών πρακτικών στην Ελλάδα**

Μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο αποτίμησης της δεδομένης προβληματικής κατάστασης στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία συνοπτικά παρουσιάστηκε στην προηγούμενη υποενότητα, η κρατική πολιτική οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των γηγενών και των ξένων μαθητών. Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να ολοκληρώνουν έστω τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να αποκτούν μια στοιχειώδη μόρφωση και να μην καταλήγουν στη σχολική αποτυχία και μετέπειτα στη σχολική διαρροή. Οι κρατικοί φορείς πρέπει να στηρίζουν αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με κάθε τρόπο ώστε να αποτραπεί τελικά ο κοινωνικός τους αποκλεισμός. Το κράτος θα πρέπει να προασπίζει τα ατομικά και κοινωνικά

δικαιώματα των ξένων μαθητών (όπως φυσικά και των Ελλήνων) θεσπίζοντας τους αντίστοιχους νόμους και να διαχειρίζεται εποικοδομητικά την «πολιτισμική ετερότητα» η οποία μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να αποτελέσει αιτία για την εκδήλωση μιας αντιδραστικής συμπεριφοράς. (Καρανικόλα, κ.ά.2015).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί, να αναπροσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα και η στοχοθεσία του στις ανάγκες ενός ανομοιογενούς σχολικού πληθυσμού και να επικρατήσει η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν και οι ξένοι μαθητές σε όλες τις διδακτικές πράξεις με στόχο να αναπτυχθούν και σταδιακά να ισχυροποιηθούν κοινωνικοί δεσμοί ανάμεσα στους γηγενείς και τους ξένους μαθητές. Οι στρατηγικές επιπολιτισμού μπορούν σε κάποιο βαθμό να χρησιμοποιηθούν, έτσι ώστε να φέρουν κοντά τις δυο ομάδες μαθητών, να αρθούν οι φυλετικοί διαχωρισμοί και να απεμποληθούν οι υποτιμητικές «ετικέτες» που προσκολλούνται στους ξένους μαθητές. (Παυλόπουλος, κ.ά. 2009).

Οι στρατηγικές όμως επιπολιτισμού δεν είναι πανάκεια και απαιτούνται συνθετότερα και απαιτητικότερα μοντέλα ώστε τελικά οι ξένοι μαθητές να πάψουν να είναι φορείς ενός κατώτερου κοινωνικού ρόλου και να νιώσουν τελικά ότι είναι ισότιμα μέλη της σχολικής τάξης. Για την ουσιαστική επίτευξη του σκοπού αυτού αναδεικνύεται το μοντέλο της βιωματικής μάθησης ως το καταλληλότερο υπόδειγμα για την ισότιμη κινητοποίηση όλων των μαθητών με στόχο αυτοί να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από ομαδικές εργασίες και συλλογικές δράσεις, καταρρίπτοντας στερεότυπα και αποδυναμώνοντας την όποια αρνητική, ως προς την επιζητούμενη ανάπτυξη του πνεύματος της ομάδας, ισχύ της εκάστοτε φυλετικής υποκοουλτούρας. Σε μια τέτοια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, άρσης των ρατσιστικών συμπεριφορών και μετρίασης των κινδύνων αποκλεισμού, θεωρείται σε λειτουργικό επίπεδο χρήσιμη η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων όπου χρησιμοποιούνται ειδικά αναλυτικά προγράμματα και ένα διδακτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο στις πολιτισμικές αναπαραστάσεις αλλά και στην παράλληλη κάλυψη των γνωστικών κενών των μεταναστών.

Τα εξατομικευμένα προγράμματα αποτελούν χρήσιμο εργαλείο ώστε τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και στη συνέχεια να μνηθούν στην ελληνική παιδεία. Η χρήση όμως του όρου εξατομίκευση δεν υποδηλώνει την απομόνωση αλλά αντίθετα στοχεύει στην ενίσχυση τελικά μιας κουλτούρας ενσωμάτωσης με χαρακτηριστικά όμως ισοτιμίας και δημοκρατίας έκφρασης. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν στοιχεία καινοτόμων εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες υπαγορεύονται από τα σημερινά διεθνή δεδομένα της εποχής της παγκοσμιοποίησης. Η ειδική εφαρμογή τους στην περίπτωση των πολιτικών εκπαίδευσης μεταναστών και ειδικά μεταναστών δεύτερης γενιάς, στοχεύει όπως προαναφέρθηκε στην κατάργηση όλων των διακρίσεων και στη σύσφιξη των σχέσεων όλων των μαθητών, οι οποίοι μοιράζονται κοινές εμπειρίες με τους ξένους συμμαθητές τους.

Η παράμετρος της ανταλλαγής εμπειριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ειδικά όταν αυτή προκύπτει μαθητοκεντρικά (με τον εκπαιδευτικό βέβαια σε κρίσιμο και πολύ ευαίσθητο ρόλο) όπως άλλωστε απαιτείται σε κάθε πορεία ανακαλυπτικής μάθησης. Σε μια επιτυχημένη πολυπολιτισμική σχολική τάξη οι μαθητές έχουν μάθει να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν οργανικά με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το μάθημα δεν αποτελεί μια τυπική και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, αλλά αντίθετα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διαγράφεται μια «διαπολιτισμική πορεία»: άρση των στερεοτύπων και των μονολιθικών στάσεων, αμοιβαία επικοινωνία και εποικοδομητική συνεργασία. Αυτό το μοντέλο θέτει την προτεραιότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της άρσης των παρεμποδιστικών καταστάσεων που ανακόπτουν τους μηχανισμούς ταύτισης των δυο ομάδων (Νικολάου, 2006). Το διαπολιτισμικό μοντέλο στην πράξη παρουσιάζει όμως αρκετές ελλείψεις και υστερεί τελικά στο πεδίο των εφαρμοσμένων δράσεων. Ο προβληματισμός στο σημείο αυτό δεν μπορεί να μην λάβει σοβαρά υπόψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας και αντανακλά τις υπάρχουσες ταξικές αδικίες, οι οποίες υφίστανται σε κάθε κοινωνικό σύνολο.

Οι διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής και οι κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Εξειδικεύοντας στην εκπαίδευση των μεταναστών χαρακτηριστική είναι η στερεοτυπική επικράτηση των χαμηλών προσδοκιών, με τους εκπαιδευτικούς να τρέφουν χαμηλές προσδοκίες για στους μετανάστες μαθητές και τους ίδιους τους μαθητές να αποδέχονται, ως φυσικό και όχι κοινωνικό φαινόμενο, την έλλειψη ευκαιριών ανοδικής κινητικότητας για αυτούς. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί αρκετές φορές στην επικράτηση ενός κλίματος διχασμού μεταξύ των ομοεθνών και των αλλοεθνών μαθητών, εκδηλώνονται πολιτισμικές διαμάχες με τους εκπαιδευτικούς αφενός να παραμένουν μεροληπτικοί διαιτητές και αφετέρου, προσκολλημένοι στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, να στηρίζουν άθελα τους ένα πνεύμα ατομισμού μέσα στη σχολική αίθουσα.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγουν το σχηματισμό μιας συλλογικότητας, έτσι ώστε οι μαθητές να ενστερνίζονται κοινές παραδοχές και να προσβλέπουν στις ίδιες επιδιώξεις. Βέβαια, η προσκόλληση στις κυρίαρχες αξίες δεν σημαίνει ότι οι μετανάστες δεύτερης γενιάς θα εγκαταλείψουν τις πολιτιστικές καταβολές και τα πρότυπα που έχουν λάβει από την οικογένειά τους, ούτε θα απαρνηθούν την εθνική τους ταυτότητα και τη μητρική τους γλώσσα (Κογκίδου, 2004). Η εθνική ετερότητα αναμειγνύεται με τα ντόπια ήθη και τα πολιτισμικά στοιχεία των ξένων μαθητών έρχονται σε εποικοδομητική επαφή με τις ελληνικές παραδόσεις με αποτέλεσμα να παράγεται μια πολυπολιτισμική κουλτούρα μέσα στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία.

Στο σημείο όμως αυτό αναδεικνύεται και το βασικότερο ίσως πρόβλημα του ελληνικού διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου το οποίο μεριμνά μόνο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη μύηση των ξένων μαθητών στη χρήση και στα νοήματα των λέξεων χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψη και η μητρική γλώσσα των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Μάλιστα, είναι σύνηθες φαινόμενο αυτοί οι μαθητές να μην είναι και ιδιαιτέρως

εξοικειωμένοι με τη μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των ελληνικών λέξεων εξαιτίας του δίγλωσσου περιβάλλοντος, από το οποίο προέρχονται τα καθημερινά τους ακούσματα και οι πολιτισμικές τους παραστάσεις. Τα φροντιστηριακά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν επιτυγχάνουν ικανοποιητικά τους στόχους τους και η πλειοψηφία των ξένων μαθητών δυσκολεύεται να συμβαδίσει με τον μέσο όρο της τάξης εξαιτίας των συσσωρευμένων προβλημάτων.

Είναι συνεπώς σκόπιμο οι αρμόδιοι να σχεδιάσουν μεταρρυθμίσεις για τη στήριξη των αλλοδαπών μαθητών. Προτείνεται (Χριστοδούλου, 2009) η διεύρυνση του σχολικού προγράμματος και η λειτουργία ολοήμερων σχολείων που θα είναι στελεχωμένα με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια ενώ ταυτόχρονα θα εφαρμόζεται ένα εξατομικευμένο και ευέλικτο πρόγραμμα που θα ακολουθεί τους ρυθμούς του κάθε μαθητή ώστε ακόμη και οι αδύναμοι μαθητές να λαμβάνουν επιπρόσθετες γνώσεις. Ταυτόχρονα, τίθεται προς επίλυση και το ζήτημα της στάσης των γηγενών μαθητών απέναντι στους ξένους συμμαθητές τους.

Αναλυτικότερα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές υιοθετούν φιλικότερη διάθεση και αναπτύσσουν συναισθήματα συμπάθειας όταν είναι ενημερωμένοι και γνωρίζουν σε βάθος κάποιες βασικές έννοιες, όπως η ξеноφοβία, ο ρατσισμός, ο εθνοκεντρισμός και η προκατάληψη. Οι γνώσεις είναι το κλειδί για την αποδοχή, την ανεκτικότητα και τη θετική συμπεριφορά των μεταναστών (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Η κοινωνική ένταξη είναι αναμφίβολα μια ιδιαίτερος σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια που απαιτεί μια λεπτομερέστατη ανάλυση και θα πρέπει να συνεξεταστεί με μεταβλητές, όπως οι εφαρμοζόμενες πολιτικές ένταξης, οι ιδεολογίες και οι επικρατέστεροι τύποι συμπεριφοράς της κυρίαρχης κοινωνίας και τα μέτρα κοινωνικής πολιτικής. Η ένταξη των μεταναστών μπορεί να συντελείται μέσα από τη μετατόπιση των πολιτιστικών σταθερών των ατόμων, εντούτοις υποκρύπτονται ορισμένα στοιχεία της εθνικής πολιτιστικής τους ταυτότητας που φαίνεται να προκαλούν απροσδόκητες δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Berry, 1997). Η πολιτισμική μετάβαση συχνά είναι ελλιπής, νοείται σαν ένα εμπόδιο μη προσπελάσιμο, καθώς ενυπάρχουν αυτοματισμοί, οι οποίοι επιδρούν στη ψυχοσύνθεση του μετανάστη και καθορίζουν τις καθημερινές διαπολιτισμικές συναναστροφές του. Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς ευρισκόμενοι σε μια «μεταιχμιακή» κατάσταση, γίνονται δέκτες δυο διαφορετικών πολιτισμικών πραγματικοτήτων και δυσκολεύονται να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Από τη μία, λαμβάνουν τα πολιτισμικά μηνύματα των κηδεμόνων τους που συμβαδίζουν με τις πατροπαράδοτες καταβολές τους και από την άλλη, εισπράττουν τα μηνύματα των δασκάλων τους που αντανακλούν τις αξίες της κυρίαρχης κοινωνίας. Η κοινωνική προσαρμογή βιώνεται ως μια επώδυνη διαδικασία, καθώς αναπτύσσονται συναισθήματα κατωτερότητας στο υποσυνείδητο των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία συναντάται η εφηβική κατάθλιψη που οφείλεται στις φυλετικές, θεσμικές διακρίσεις που δέχονται οι μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος. (Fisher, etc. 2000). Οι φυλετικές διακρίσεις προκαλούν την κατάθλιψη των νέων που ανήκουν

σε μια οικογένεια μεταναστών και έτσι καταρρακώνεται το αίσθημα της αυτοπεποίθησης τους. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις που προκαλούν αυτά τα βιώματα στους μαθητές που βρίσκονται εντός ενός πολυεθνικού κοινωνικού πλαισίου δεν είναι καθόλου αμελητέες και θα πρέπει να διερευνηθούν σε βάθος και να αποκωδικοποιηθούν συμπεριφοριστικά. Στο πλαίσιο λοιπόν των προτεινόμενων μεθόδων και προς ενίσχυση της παραμέτρου της αυτοπεποίθησης βαρύνουσα θέση οφείλει να έχει και η παροχή κινήτρων συνεργασίας στους ξένους μαθητές με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η συνεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλά επίπεδα, όπως για παράδειγμα στο ζητούμενο να εκπονήσουν (σε μικτές ομάδες) ερευνητικές εργασίες ή ακόμα περισσότερο στο ζητούμενο να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματα και τις προτάσεις τους μπροστά σε ευρύτερο κοινό σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς.

### Συμπεράσματα

Ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται παρά τις περί του αντιθέτου προσδοκίες να διατηρεί τα φαινόμενα απομονωτισμού και πόλωσης μεταξύ γηγενών και ξένων μαθητών. Η εκπαίδευση όμως θα πρέπει να λογίζεται σαν ένας παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας και όχι σαν ένας νομιμοποιητικός μηχανισμός αναπαραγωγής λειτουργιών που δεν προάγουν την ισότητα ευκαιριών ανοδικής κινητικότητας για όλα τα μέλη του συνόλου. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή ένα εθνικό σχέδιο αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την άμβλυση των ταξικών ανισοτήτων, την εξομάλυνση των τεταμένων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των γηγενών και των ξένων μαθητών και την τόνωση της οργανικής αλληλεγγύης που πρέπει να αναφύεται μεταξύ των μελών των δυο ομάδων.

Ο σχεδιασμός δεν πρέπει να περιορίζεται σε στρατηγικές επιπολιτισμού και το πνεύμα συμπερίληψης θα πρέπει να μην αγνοεί την προϋπάρχουσα κουλτούρα των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς μπορούν να καταστούν ισότιμοι μέτοχοι του ελληνικού πολιτισμικού κεφαλαίου χωρίς όμως να διαγράψουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης τους. Η επίτευξη αυτού του σκοπού αναδεικνύει τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας ως τις καλύτερες πρακτικές. Στο πεδίο εφαρμογής, τα ευέλικτα διδακτικά σχέδια, η διάχυση μιας διαπολιτισμικού χαρακτήρα εκπαίδευσης και οι μαθητοκεντρικοί τρόποι οργάνωσης της σχολικής τάξης είναι απαραίτητα συστατικά της συνταγής της επιτυχίας.

Η διαρκής ανατροφοδότηση κατά την εφαρμογή καθώς και η περιοδική αξιολόγηση του σχετικού σχεδιασμού είναι φυσικά απαραίτητες, ώστε να επιτευχθούν οι ιδιαίτερα απαιτητικοί στόχοι. Η επιτυχία των σχετικών πολιτικών, με αποτέλεσμα την επικράτηση τελικά ενός θετικού κλίματος και την συνειδητοποίηση ότι όλοι μπορούν να συνυπάρχουν ειρηνικά μέσα στο ίδιο χώρο και να μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα, θα δώσει αναμφίβολα μια δημιουργική ώθηση στο σύνολο των μαθητών, η οποία με τη σειρά της θα αποτελέσει κρίσιμο εργαλείο ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας, όταν οι σημερινοί μαθητές γίνουν οι πολίτες του αύριο.



### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.
- Κογκίδου, Δ. (2004). Πλουραλισμός Μορφών Διαβίωσης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Δελτίο*, 32, 11-15. Αθήνα: Σχολή Παναγιωτόπουλου.
- Κωστάκης, Ι. (2014). Αλλοδαποί και Σχολική διαρροή. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*.
- Λόλακας, Σ. (2010). *Σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών: συγκριτική μελέτη στάσεων επιπολιτισμού και αυτοεκτίμησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.*, 19, 73 – 88.
- Παυλόπουλος, Β. Ντάλλα, Μ. Καλογήρου, Σ. Θεοδώρου, Ρ. Μαρκούση, Δ. Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 402 – 424.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 12ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997.46 (1), 5-68.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 3, 307-16.
- Fisher, C. Wallace, S. & Fenton, R. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 679-695.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, pp. 193-210.

## Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016

Τσέκου Αικατερίνη, Δρ. Παιδαγωγικής-Δρ. Θεολογίας, aikatsekou@yahoo.gr

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016. Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων, η οποία συνιστά αξιολογική εκπαιδευτική έρευνα, είναι μια συστηματική και οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί δόκιμες ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους έρευνας και αποβλέπει στη βελτίωση, αναθεώρηση, ή κατάργηση και συγγραφή νέων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αξιολόγηση Σχολικών Βιβλίων, Θρησκευτικά.

### Εισαγωγή

Υλικό της παρούσας έρευνας αποτελεί το σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου: Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006). *Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία στοιχειοθετήθηκε η παρούσα έρευνα, προτείνονται από τον Κ. Μπονίδη ως σύνθεση προτάσεων από τη διεθνή βιβλιογραφία και αφορούν τις χρηστικές-τυποεκδοτικές προδιαγραφές, την παιδαγωγική-διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα, την κειμενογλωσσική καταλληλότητα, την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης καθώς και την κοινωνική διάσταση. Οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο, με ένα «παράδειγμα» της Ποιοτικής Ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της Ποιοτικής Ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο, έτσι όπως σχηματοποιήθηκε από τον Κυριάκο Μπονίδη (Μπονίδης, 2016). Για τις αναλύσεις των εικονογραφικών αναφορών εφαρμόστηκε το κριτικό μεθοδολογικό «παράδειγμα» της «γραμματικής» του οπτικού κειμένου των Kress & Lweewen (Kress & Lweewen, 2010).

### Τα Δεδομένα των Αναλύσεων

Η ανάλυση του υπό έρευνα σχολικού βιβλίου καταδεικνύει τα εξής:

Α. Χρηστικές-τυποεκδοτικές προδιαγραφές: Το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο εμφανίζεται βελτιωμένο σε σχέση με το προηγούμενο, έχει μειωμένες διδακτικές ενότητες 35 αντί των 52 του προηγούμενου σχολικού βιβλίου, ενώ ο πίνακας περιεχομένων είναι εύχρηστος. Υπάρχει επαρκής και σαφής διάκριση των κεφαλαίων και των διδακτικών ενοτήτων, εφόσον η έναρξη του κεφαλαίου είναι σε νέα σελίδα με μεγάλα έντονα ευδιάκριτα γράμματα και σε χρώμα γραμματοσειράς μπλε. Ακολουθεί ο τίτλος του κεφαλαίου επίσης με έντονα μεγάλα γράμματα. Παρομοίως με έντονα πεζά γράμματα και χρωματισμό γραμματοσειράς (μπλε) δίνεται ο τίτλος της κάθε ενότητας. Η απόσταση δε που υπάρχει μεταξύ του κεφαλαίου, του τίτλου του κεφαλαίου της ενότητας και τίτλου της ενότητας βοηθάει στην αναγνωσιμότητα. Επιπλέον υπάρχει διαίρεση των

ενοτήτων σε υποενότητες η οποία είναι χρήσιμη για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των διδακτικών ενοτήτων από τους μαθητές/τριες και οι οποίες υποενότητες παρατίθενται με πεζά κόκκινα γράμματα. Επίσης, υπάρχει αρίθμηση στις ενότητες και υποενότητες, γεγονός που τις καθιστά ευδιάκριτες. Η αλλαγή επομένως από ενότητα σε ενότητα είναι εμφανής και εντυπώνεται έντονα με τρόπο κατανοητό στους μαθητές/τριες. Επιπροσθέτως, τα περικειμενικά στοιχεία των διδακτικών ενοτήτων (κείμενα/πηγές, εικόνες, ασκήσεις-δραστηριότητες, υπογραμμίζω και θυμάμαι) προσφέρουν ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες κινήσεις και μεταβιβάσεις, χωρίς να απειλούνται με σύγχυση. Για παράδειγμα, τα συνοδευτικά κείμενα των ενοτήτων είναι μέσα σε πλαίσια χρώματος πορτοκαλί, σε κάποια δίνεται ο τίτλος τους με έντονα μαύρα γράμματα ώστε να είναι σαφής και ακριβής του περιεχομένου τους, οι εικόνες έχουν διευκρινιστικές λεζάντες με συνδυασμό έντονων, πλάγιων γραμμάτων και τα βασικά σημεία των διδακτικών ενοτήτων με την ονομασία «υπογραμμίζω και θυμάμαι» είναι με κεφαλαία γράμματα και σε διακριτό χρωματικό πλαίσιο. Επομένως, θεωρούμε ότι η τοποθέτηση όλων των μερών που απαρτίζουν τις διδακτικές ενότητες σχετίζονται μεταξύ τους κατά τρόπο λειτουργικό επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια γενική εικόνα της ενότητας που πρόκειται να διδαχθούν. Επίσης, το μέγεθος, το είδος των γραμμάτων και η απόσταση των σειρών είναι κατάλληλα για το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται. Συγκεκριμένα, στο αμιγές κείμενο το πάχος των γραμμάτων είναι 8, η απόσταση μεταξύ των σειρών (διάστιχο) είναι 7 και το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι 12. Στους τίτλους το πάχος των γραμμών είναι 12, το διάστιχο 10,5 και το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι 20. Στα παραθέματα το πάχος των γραμμάτων είναι 8. Το διάστιχο 6,5 και το μέγεθος της γραμματοσειράς 11. Στις λεζάντες των εικόνων το πάχος είναι 8, το διάστιχο 6 και το μέγεθος της γραμματοσειράς 10. Σύμφωνα με τα παραπάνω θεωρούμε ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς, το είδος των γραμμάτων και η απόσταση μεταξύ των σειρών τόσο του κειμενικού είδους, όσο των περικειμενικών στοιχείων των ενοτήτων δε δημιουργούν πρόβλημα αναγνωσιμότητας για την ηλικία των μαθητών/τριών που απευθύνονται. Τα γράμματα διακρίνονται μεταξύ τους ενώ ταυτόχρονα είναι τόσο κοντά ώστε να προκύπτουν εύκολα οι λέξεις. Το μέγεθος των γραμμάτων είναι τέτοιο ώστε μια λέξη μέτριου μεγέθους γίνεται αμέσως αντιληπτή ως σύνολο. Τα διαστήματα των σειρών διευκολύνουν το μάτι να βρει τη συνέχεια του κειμένου. Επιπροσθέτως, ο αριθμός των λέξεων των προτάσεων είναι ο κατάλληλος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μεγάλες προτάσεις δημιουργούν δυσκολία στην κατανόηση. Γι' αυτό προτείνεται η πρόταση να μην περιλαμβάνει περισσότερες από 40 λέξεις. Στις συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες στην αμιγώς κειμενική αποτύπωση ακολουθείται η παραπάνω υπόδειξη. Στα παραθέματα δεν ακολουθείται η υπόδειξη των 40 λέξεων, αλλά δεν αξιολογείται ως αρνητικό σημείο, γιατί οι πηγές έχουν μεταφερθεί ακέραιες χωρίς την συγγραφική επέμβαση των συγγραφέων.

**B. Παιδαγωγική-διδακτική και μεθοδολογική καταλληλότητα:** Θεωρούμε ότι το λεξιλόγιο και η ορολογία που χρησιμοποιούνται στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο συνάδουν με την ηλικία των μαθητών που απευθύνεται. (14-15 ετών). Και μολονότι οι συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες ασχολούνται με θρησκευτικο-ιστορικά γεγονότα, η

λεξιλογική χρήση του αμιγώς θρησκευτικο-ιστορικού κειμένου είναι τέτοια που η θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση γίνεται κατανοητή από τους μαθητές/τριες. Μόνο στα παραθέματα η γλώσσα είναι περισσότερο επιστημονική και εννοιολογικά δυσνόητη για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, επειδή όμως ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης θεωρούμε ότι δεν αλλοιώνει τη θετική αξιολογική αποτίμηση του συγκεκριμένου κριτηρίου. Ωστόσο, η χρήση του ερμηνευτικού λόγου δε γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτε με σαφή τρόπο. Ο ερμηνευτικός λόγος, σε αντίθεση με το δηλωτικό, αναδεικνύει το πλαίσιο των σχέσεων που συνδέουν τα δεδομένα μιας διδακτικής ενότητας και με τον τρόπο αυτό βοηθά τους μαθητές/τριες να νοηματοδοτήσουν την παρεχόμενη μέσω του κειμένου σχολική γνώση. Οι ερμηνείες και οι αναλύσεις θα πρέπει να γίνονται βάσει ορισμένων κύριων εννοιών ώστε να αναδεικνύονται τα σημαντικά μέρη ενός κειμένου χωρίς να χάνεται η συνοπτικότητά του και κυρίως χωρίς να γίνεται σύνθετο και δυσνόητο για τους μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας. Στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο ελέγξαμε αν και κατά πόσο χρησιμοποιείται ο ερμηνευτικός λόγος, δηλαδή αν τα πληροφοριακά δεδομένα εντάσσονται σε ένα πλαίσιο σχέσεων, αν δηλαδή η θρησκευτικο-ιστορική γνώση παρουσιάζεται μέσα από αιτιοκρατικές ή συστηματικές σχέσεις, μέσα από χρήση επιχειρηματολογίας τεκμηριώσεων, σχολιασμών ή αντιθέσεων. Διαπιστώσαμε, όπως προαναφέρθηκε, ότι δε γίνεται ικανοποιητική χρήση του ερμηνευτικού λόγου αλλά παρατηρείται χρήση κυρίως του δηλωτικού, που χαρακτηρίζεται από απλή παράθεση γεγονότων και πληροφοριακών στοιχείων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα, πού, πότε, τι και πώς. Επιπλέον, η εννοιοκεντρική προσέγγιση των θεμάτων δεν είναι ικανοποιητική. Η σημασία των εννοιών και του εννοιολογικού συστήματος που προκύπτει από αυτές είναι ουσιώδης από ψυχολογικής και επιστημολογικής πλευράς δεδομένου ότι με αυτές τις διαδικασίες το άτομο μαθαίνει να κατηγοριοποιεί και να ονοματίζει οντότητες, διαδικασίες, καταστάσεις και φαινόμενα με βάση τα ουσιώδη γνωρίσματά τους ενώ στη συνέχεια καθίσταται ικανό να διατυπώνει κρίσεις και αξιολογικές τοποθετήσεις. Έτσι, κατά τη συγγραφή ενός σχολικού θρησκευτικο-ιστορικού βιβλίου, πρέπει να δίνεται έμφαση στην εννοιολογική γνώση, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος και η σημασία της πραγματολογικής γνώσης και των θρησκευτικο-ιστορικών πληροφοριών. Καλό θα ήταν το περιεχόμενό του να στηριχτεί σε βασικές θρησκευτικο-ιστορικές και θεολογικές έννοιες κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ηλικία των μαθητών.. Από την αξιολόγηση του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου διαπιστώσαμε ότι κυριαρχεί η έννοια του χρόνου, η οποία αποτελεί και τον κύριο άξονα οργάνωσης του περιεχομένου. Η παράθεση των γεγονότων με χρονική σειρά βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και την εξελικτική πορεία των γεγονότων. Πέραν τούτου όμως, η οργάνωση και η παρουσίαση του περιεχομένου δε βασίστηκε σε άλλες έννοιες. Όλοι οι στόχοι στρέφονται γύρω από την απόκτηση γνώσεων για γεγονότα, ενέργειες, εξελίξεις που συνέβησαν μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Θεωρούμε όμως ότι το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών επιτρέπει την κατανόηση εννοιών όπως Θεός, κόσμος, άνθρωπος, κοινωνία, πολιτισμός. Επιπροσθέτως, στο υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο ακολουθείται ο γραμμικός τρόπος ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, πρέπει να διαβάσουν το κειμενικό μέρος της ενότητας και έπειτα το περικειμενικό (πηγές/κείμενα, υπογραμμίζω και θυμάμαι, ερωτήσεις-δραστηριότητες), ώστε να συνειδητοποιήσουν το ρόλο και τη σχέση

τους με το αμιγώς κειμενικό. Παρότι οι πληροφορίες που παρέχονται στα παραθέματα είναι αρκετά ακριβείς και κατατοπιστικές σχετικά με το περιεχόμενο που πραγματεύονται οι συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, από μόνες τους είναι σχετικά ανεπαρκείς για πληρέστερη πληροφόρηση. Στην εικονική αποτύπωση των διδακτικών ενοτήτων, παρά τη χρήση διευκρινιστικών λεζάντων, θεωρούμε ότι οι εικόνες λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά. Σε αρκετές περιπτώσεις η ελκυστικότητα που διαθέτουν οι εικόνες ως μέσο, η ύπαρξη διευκρινιστικών λεζάντων, καθώς και οι πληροφορίες που προσφέρονται στα κείμενα/πηγές δίνουν τη δυνατότητα να ξεκινήσει η ανάγνωση από αυτά-ακόμα και ως αφόρμηση-ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να γεννήσει απορίες. Αυτό όμως δεν αναιρεί τη γραμμική παρουσίαση της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι είναι εμφανής η χρήση της παραγωγικής μεθόδου, εφόσον, υπάρχει γραμμική παροχή πληροφοριών κατά το πρότυπο των ακαδημαϊκών βιβλίων. Η αμιγώς θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση αλλά και τα περικειμενικά μέρη (εικόνες, κείμενα/πηγές, υπογραμμίζω και θυμάμαι, ασκήσεις και δραστηριότητες) προτρέπουν έμμεσα τον εκπαιδευτικό στη χρήση μετωπικής διδασκαλίας. Δεν υποστηρίζεται η χρήση της επαγωγικής μεθόδου η οποία ωθεί τους μαθητές σε ομαδική και συνεργατική διδασκαλία με συγκρότηση ομάδων. Το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο δεν παροτρύνει επαρκώς τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση και δεν δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευόμενους/ες που να τους ωθούν σε επιπρόσθετη έρευνα των θεμάτων που παρουσιάζονται ώστε να δραστηριοποιηθούν να αυτενεργήσουν σε μια διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, παρόλο που προτρέπει τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση και χρήση κατά τη διδασκαλία επιπρόσθετου έντυπου και ψηφιακού πληροφοριακού υλικού. Προκειμένου να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής (ομαδική διδασκαλία, συγκρότηση ομάδων, διερευνητική και συνεργατική μάθηση) καθώς και εξεύρεση επιπλέον υλικού και πηγών που συνεπάγονται αρκετές διδακτικές δραστηριότητες απαιτείται από την πλευρά του αρκετός χρόνος προετοιμασίας, δεδομένου ότι, αφενός, η μορφή και η δομή των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων δεν είναι αρωγός του, και αφετέρου, το ίδιο το σχολικό βιβλίο δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην εξεύρεση επιπλέον υποστηρικτικού υλικού. Θα πρέπει από μόνος του να ξέρει πού και πώς να το αναζητήσει., ώστε να κατευθύνει και τους μαθητές/τριες για το πού και πώς θα το αναζητήσουν και οι ίδιοι. Επιπροσθέτως, δεν προωθούν τη διεπιστημονικότητα (την εξέταση του γνωστικού αντικείμενου υπό το πρίσμα διαφορετικών μαθημάτων), ενώ διαφαίνεται αμυδρή προσπάθεια προώθησης της διαθεματικότητας (ανάπτυξη σχεδίων εργασίας ανεξάρτητων από μαθήματα με θέμα που προκύπτει από το μάθημα των Θρησκευτικών). Επίσης, από την αξιολογική αποτίμηση των διδακτικών ενοτήτων θεωρούμε ότι η επιλογή των πηγών-κειμένων που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο είναι αρκετά ικανοποιητική για τους εξής λόγους: η σχέση τους με το περιεχόμενο του κειμένου είναι προφανής και κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών/τριών, ενδεδειγμένες και αξιόπιστες, αντιδιαστέλλονται από το υπόλοιπο κείμενο με τη χαρακτηριστική δομή που έχουν, τα πλαίσια και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές τους, δηλώνεται σαφώς η προέλευσή τους, μερικές εξ αυτών έχουν επικεφαλίδα, η οποία δίνει την πεμπτούσια του περιεχομένου τους και βοηθάει τους μαθητές/τριες να συλλάβουν τα βασικά της

νοήματα, ωστόσο, δεν είναι ποσοτικά επαρκείς.

Γ. Κριτική ανάλυση των κειμενογλωσσικών στοιχείων: Ενώ στο κείμενο της αφήγησης υπάρχει αρκετή γλωσσική συνεκτικότητα, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση συνδέσμων και επιρρημάτων δηλωτικών ποικίλων λογικών σχέσεων, η χρήση διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων είναι σαφώς περιορισμένη, εφόσον, κυριαρχεί ο παραθετικός λόγος, γεγονός μερικώς δικαιολογημένο, αφού στις διδακτικές ενότητες γίνεται παράθεση των σημαντικότερων θρησκευτικοιστορικών γεγονότων και των αποτελεσμάτων τους. Η νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου κρίνεται αρκετά ικανοποιητική, εφόσον υπάρχει συνεκτικότητα στον τρόπο προσφοράς της νέας γνώσης στις διδακτικές ενότητες. Είναι φανερό η εστίαση στο θέμα, η αποφυγή παρεκβάσεων και η ύπαρξη λογικού ειρμού και εσωτερικής σύνδεσης σε κάθε ενότητα, μεταξύ των ενοτήτων αλλά και μεταξύ των κεφαλαίων αυτού και όσων έχουν προηγηθεί. Επιπροσθέτως, ενώ το κείμενο χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικό βαθμό πληροφορητικότητας, είναι κατανοητό και ενδιαφέρον, δεν υπάρχει ισορροπία μεταξύ νέων και ήδη γνωστών πληροφοριών, καθώς οι διδακτικές ενότητες είναι πολύ πλούσιες σε νέα γνώση και με αυτόν τον τρόπο διεγείρουν μεν το ενδιαφέρον αλλά προκαλούν και πολλά ερωτήματα που δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν λόγω των χρονικών περιορισμών της διδασκαλίας. Επίσης, είναι φανερό η ύπαρξη σαφούς πρόθεσης και στόχευσης, εφόσον, τόσο η κυρίως θρησκευτικο-ιστορική αφήγηση όσο και τα περικειμενικά στοιχεία έχουν ξεκάθαρη στόχευση και την υπηρετούν χωρίς παρεκκλίσεις. Ιδιαίτερη συμβολή σε αυτό έχουν α) το εισαγωγικό σημείωμα, που προαναγγέλλει και συνοψίζει τους στόχους, β) οι τίτλοι των ενοτήτων, που αποδίδουν το κεντρικό σημείο αναφοράς της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης, καθώς και οι τίτλοι των υποενοτήτων, που κωδικοποιούν τις υποενοότητες αναδεικνύοντας τα σημεία εστίασης της αφήγησης, γ) τα περιεχόμενα των πηγών/κειμένων, που συνδέονται άμεσα με την αφήγηση και υποβοηθούν στην επίτευξη των στόχων της, δ) οι εικόνες και οι λεζάντες τους, που εστιάζουν την προσοχή σε καίρια σημεία της αφήγησης και τη συμπληρώνουν, ε) οι ερωτήσεις- δραστηριότητες, και στ) το υπογραμμίζω και θυμάμαι, που συνδέουν και αξιοποιούν συνδυαστικά όλο το παραπάνω κειμενικό και περικειμενικό υλικό. Ανιχνεύεται σε ικανοποιητικό βαθμό το κριτήριο της διακειμενικότητας, η οποία εντοπίζεται άμεσα και έμμεσα. Άμεσα στις πηγές όλων των ενοτήτων. Έμμεσα, η διακειμενικότητα είναι διάχυτη σε όλες τις ενότητες στα σημεία όπου γίνεται αναφορά σε προγενέστερα γεγονότα, σε θρησκευτικο-κοινωνικές και πολιτικοοικονομικές συνθήκες που είναι γνωστές από προηγούμενες ενότητες ή την εξωκειμενική γνώση των μαθητών/τριών. Επίσης, θεωρούμε ότι τα κριτήρια της περιστασιακότητας και της αποδεκτότητας πληρούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς το κείμενο απευθύνεται σε αρκετά ώριμους αναγνώστες (μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου) που έχουν ασκηθεί αρκετά στη θρησκευτικο-ιστορική μεταγλώσσα και μπορούν να συλλάβουν τις εννοιολογικές σχέσεις που κωδικοποιούνται μέσω των κειμενικών στοιχείων. Παράλληλα, θεωρούμε ότι στο κείμενο υπάρχει ικανοποιητικού βαθμού τυπικότητα, εφόσον δεν γίνεται κατάχρηση του μακροπερίοδου λόγου, της παθητικής σύνταξης και της υποτακτικής σύνδεσης, δεν παρατηρούνται ονοματοποιήσεις και είναι εφικτή η ανάγνωση και η ανάλυση των πυκνογραμμένων περιόδων και της θεολογικής ορολογίας. Επιπροσθέτως, ο λόγος των κειμένων των διδακτικών ενοτήτων

χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού περιχάραξη λόγω της χρήσης αποφαντικού λόγου και των εν γένει εκφραστικών επιλογών, που υποβάλλουν στους μαθητές/τριες την αντίληψη της μίας και μόνης εκδοχής των πραγμάτων και της μίας και μόνης ορθής απάντησης. Δεν υποβάλλονται ερωτήματα και η όλη διατύπωση δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης του λόγου των συγγραφέων. Ακόμα και στις ερωτήσεις- δραστηριότητες δεν προωθείται η αποκλίνουσα σκέψη, αφού προσανατολίζονται προς μια ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι στην πιθανή αντίθετή της, εφόσον αυτή δεν αποτυπώνεται ούτε στο κείμενο ούτε στις πηγές και τις εικόνες. Επομένως, σε αυτήν την περίπτωση τίποτα δεν αφήνει το περιθώριο στους μαθητές/τριες να αναζητήσουν και την άλλη άποψη, ώστε να μπορούν να κρίνουν και αυτή που τους παρουσιάζεται.

Δ. Κριτική ανάλυση της εικονογράφησης: Η αναπαραστατική λειτουργία των εικόνων του κεφαλαίου αξιοποιεί ποικίλης φύσης εικόνες. Συγκεκριμένα, η εικονογράφηση των κεφαλαίων κρίνεται πολύ ικανοποιητική, αντίστοιχη της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών στους οποίους απευθύνονται και επαρκής ως προς το συνολικό αριθμό των εικόνων και την αναλογία τους ανά ενότητα. Η διαπροσωπική λειτουργία των εικόνων του κεφαλαίου αναδεικνύει τις προθέσεις του δημιουργού της εικόνας για το είδος των φαντασιακών σχέσεων που θέλει να διαμορφώσει ανάμεσα στα εικονιζόμενα και στους θεατές. Συγκεκριμένα, αξιολογούμε ως προς την οπτική διάδραση, τις σχέσεις εγγύτητας- απόστασης, τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και τις δυνατότητές του στον έλεγχο το μηνύματος της εικόνας, το οπτικό υλικό των κεφαλαίων αξιολογείται συνολικά ως πολύ ικανοποιητικό, μια που εντοπίζουμε σε αυτό ποικίλα είδη επιδιωκόμενων σχέσεων μεταξύ της εικόνας και του θεατή με βάση τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα ανάγνωσης του οπτικού κειμένου. Επίσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η πολυτροπική λειτουργία των εικόνων επιτυγχάνει τη διδακτική σύνδεσή τους με το κείμενο και το περιεχόμενο των κεφαλαίων, ενώ κρίνουμε ως παράλειψη τη μη σύνδεση των εικόνων με άλλα περιεχόμενα στοιχεία (πηγές/κείμενα, ασκήσεις-δραστηριότητες), στοιχείο που κρίνουμε ότι θα απέδιδε ευκρινέστερα το κεντρικό σημείο της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Επίσης, η κειμενική λειτουργία των εικόνων των κεφαλαίων διασφαλίζει την παραγωγή ολοκληρωμένου μηνύματος, εφόσον οι εικόνες εστιάζουν σε καίρια και ουσιαστικά σημεία της σχετικής θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης. Η μη οργανική αξιοποίησή τους θεωρούμε ότι αποτελεί αρνητικό στοιχείο.

Ε. Κοινωνική διάσταση: Με δεδομένη την πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων η παρουσίαση της θρησκευτικοϊστορικοκοινωνικής πραγματικότητας των διδακτικών ενοτήτων κρίνεται επαρκής και δεν αντιστρατεύεται στην επιδίωξη του βασικού σκοπού της αγωγής που είναι η καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την εικόνα μιας κοινωνίας που θρησκευτικοϊστορικά αλληλοσπάράζεται από αντιθέσεις, με την αντιθετικότητα και αντιφατικότητα της θρησκευτικοϊστορικοκοινωνικής πραγματικότητας, χωρίς να δίνεται η ιδεαλιστική αλλά εσφαλμένη εικόνα μιας ανύπαρκτης αρμονίας και αδελφότητας. Η παρουσίαση όμως, των γεγονότων γίνεται μέσα από ένα λογικό μέτρο συγκερασμού θρησκευτικοϊστορικοκοινωνικών συγκρούσεων προκειμένου οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν ώστε να καταστούν ενεργά μέλη στη δόμηση ειρηνικών κοινωνιών.

## Συμπεράσματα

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Η προσπάθεια αξιολόγησης ενός σχολικού βιβλίου είναι μια ιδιαίτερη απαιτητική και πολυδιάστατη εργασία. Η αξιολογική μας έρευνα διενεργήθηκε με απόλυτο σεβασμό στη σημασία του σχολικού βιβλίου ως δομικού στοιχείου διδασκαλίας κάτω από το ερευνητικό πλαίσιο συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων. Θεωρούμε ότι η μορφή και η δομή του δεν ενδείκνυνται για την εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μοντέλων. Έτσι, παρατηρείται η εξής αντίφαση: Οι μεν συνιστώμενες δραστηριότητες υλοποιούνται εύκολα, γιατί δεν απαιτούν ιδιαίτερη διερεύνηση, απαιτείται όμως πολύς χρόνος προκειμένου το υλικό που παρέχει το σχολικό βιβλίο να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο διερευνητικών και μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, όπως προτρέπει το Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχρονη παιδαγωγική. Όσον αφορά στα τυποεκδοτικά χαρακτηριστικά, θα λέγαμε ότι γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί η ποικιλία των διαφορετικών μορφών χρωμάτων και παντός τύπου επισημάνσεων σε επίπεδο ουσιαστικής διευκόλυνσης της κατανόησης της θρησκευτικο-ιστορικής αφήγησης και ανάδειξης της συνεκτικότητάς της. Όσον αφορά στη μεθοδολογική καταλληλότητα, παρατηρούμε ότι στην πραγματικότητα το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο δεν προάγει την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου εκ μέρους των μαθητών/τριών και δεν ωθεί σε εννοιολογική προσέγγιση και επαγωγικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης. Η παρουσία πηγών/κειμένων, αν και περιορισμένων, μετράει οπωσδήποτε θετικά στο σημείο αυτό αλλά και πάλι δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε την παντελή απουσία της «άλλης άποψης», όπως και την απουσία διεπιστημονικότητας και τη μη ικανοποιητική αξιοποίηση της διαθεματικότητας. Αντίθετα, τα κειμενογλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κεφαλαίου αξιολογούνται θετικά σε γενικές γραμμές ειδικά όσον αφορά στην εσωτερική σύνδεση των διδακτικών ενοτήτων μεταξύ τους και τη γλωσσική συνοχή των παραγράφων. Εντοπίζουμε σαφή προθετικότητα και ικανοποιητική διακειμενικότητα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι και η γλώσσα του κειμένου χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό τυπικότητα και υψηλού βαθμού περιχάραξη με αποτέλεσμα να μην προωθείται τελικά η κριτική και αποκλίνουσα σκέψη. Θετική είναι η αποτίμηση του κριτηρίου της διδακτικής λειτουργίας της εικονογράφησης των κεφαλαίων. Πιστεύουμε ότι επειδή οι εικόνες επιτελούν ουσιαστικό διδακτικό ρόλο θα μπορούσαν, αν το σχολικό βιβλίο ωθούσε στην αξιοποίησή τους, να λειτουργήσουν ακόμα και αντισταθμιστικά στις αδυναμίες των άλλων κριτηρίων συμβάλλοντας στην αναπλαισίωση της γνώσης και στην ανάπτυξη «κριτικού πολυγραμματισμού» στους μαθητές/τριες. Τέλος, το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου προσπαθεί να προσεγγίσει με ήπιο κριτικό τρόπο την πορεία της Ιστορίας της Εκκλησίας, δεν αποσιωπά τα αρνητικά σημεία αυτής της πορείας και υπάρχει άχολη κριτική επεξεργασία διαφορετικών θρησκευτικών παραδοχών, ενσωματώνει στοιχεία ομαλής διαχριστιανικής επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας, ωστόσο, δίνει αρκετά μεγάλη έμφαση στην προβολή της οικουμενικής διάστασης του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Εν κατακλείδι, το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου που γράφτηκε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα



Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-03 τ. Β'), καταργήθηκε το 2016 χωρίς να έχει προηγηθεί η απαιτούμενη αξιολόγησή του. Στο σημείο αυτό, εκφράζουμε, εκ νέου, την άποψη, η οποία, έχει κατατεθεί από σύγχρονους παιδαγωγούς ότι σε όλη την μεταπολιτευτική περίοδο δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο που θα όριζε με σαφήνεια μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων καθώς η αξιολόγησή τους συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων κρίνεται απαραίτητη γιατί θα αποβλέπει, αφενός, στην διαρκή βελτίωσή τους κατά τη διάρκεια της χρήσης τους και, αφετέρου, στην κατάργηση και αντικατάστασή τους, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής και όχι ως επιλογή της εκάστοτε νέας κυβέρνησης (Τσέκου, 2019a; 2019b).

### Αναφορές

- Kress , G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπονίδης, Κ. (2016 ). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (Επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση* (σσ. 110-142). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσέκου, Α. (2019a). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη 2015)*. Αθήνα: Σκαθάρι-Δωδώνη.
- Τσέκου, Α. (2019b) Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Α' και της Β' Γυμνασίου της περιόδου 2006-2014. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 413-419.

## Διερεύνηση διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα

*Τριανταφύλλου Ιωάννης*

*Εκπ/κός Π.Ε.11, M.Sc., M.Ed., Ph.D. στις Επιστήμες Αγωγής, itriantaf7@gmail.com*

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις διδακτικές τεχνικές που οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν στο πλαίσιο του επιμορφωτικού τους ρόλου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 Σχολικοί Σύμβουλοι Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στην έρευνα ήταν η ποιοτική προσέγγιση, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, διδακτικές τεχνικές βιωματικής μάθησης, όπως είναι η συζήτηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η επίδειξη. Σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούν τις διδακτικές τεχνικές της προσομοιωτικής διδασκαλίας, της μελέτης περίπτωσης και της υλοποίησης σχεδίων εργασίας (project) υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρέπει να έχει περισσότερο πρακτικό και λιγότερο θεωρητικό χαρακτήρα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, διδακτικές τεχνικές.

### Εισαγωγή

Ο Σχολικός Σύμβουλος, μία από τις σημαντικότερες θεσμοθετημένες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον Ελλαδικό χώρο, αντικατέστησε το θεσμό του επιθεωρητή με σκοπό την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διαρκή επιμόρφωσή τους (Κωστίκα, 2004). Το έργο του Σχολικού Συμβούλου, και σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του θεσμού, εντοπίζεται στην επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση, στην ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ν. 1304/1982).

Όσον αφορά στην επιστήμη της Φυσικής Αγωγής, ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός μιας και η φυσική αγωγή αποτελεί ένα ευρύ μάθημα με πληθώρα γνωστικών αντικειμένων που υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας, να βρίσκονται διαρκώς σε επιστημονική και επιμορφωτική «εγρήγορση». Όπως επισημαίνει η Ward (2013), χωρίς επαρκή και σύγχρονη επιστημονική και παιδαγωγική κάλυψη, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής δεν μπορεί να υπάρξει επαρκής και αποτελεσματικός. Η Ζαφειριάδου (2013) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της επιμορφωτικής-επιστημονικής του δράσης ο σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής δύναται να πραγματοποιεί παιδαγωγικές επισκέψεις σε σχολεία, παιδαγωγικές

συναντήσεις με ομάδες εκπαιδευτικών, επιμορφωτικές ημερίδες και διημερίδες (ανά βαθμίδα/νομό/σχολεία), βιωματικά σεμινάρια, καθώς και δειγματικές διδασκαλίες. Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με τοπικούς φορείς, επιστημονικές ενώσεις, Πανεπιστήμια, ΤΕΙ για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων μεγαλύτερης εμβέλειας (ημερίδες/συνέδρια κ.α.), αξιοποιεί εκπαιδευτικούς με ειδικά προσόντα, ερευνητική εμπειρία και καινοτόμο διδακτικό έργο με στόχο την ανάδειξη «καλών πρακτικών» και αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία. Επιπλέον, εφαρμόζει καθοδήγηση και στήριξη (mentoring) τόσο στους αρχάριους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής όσο και σε εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα και καινοτόμες δράσεις.

Το μέσο που ο Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι οι διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης, τις οποίες μπορεί να εφαρμόζει ξεχωριστά ή συνδυαστικά, και κατά περίπτωση, ανάλογα με τα προσδοκώμενα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ενδεδειγμένη και σχετική με το θεσμό του σχολικού συμβούλου φυσικής αγωγής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει απουσία διεξαχθεισών ερευνών αναφορικά με πτυχές του επιμορφωτικού του ρόλου. Ειδικότερα, το ερευνητικό κενό εντοπίζεται στη διερεύνηση των διδακτικών τεχνικών που ο σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής εφαρμόζει κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο.

### Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Ως διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης καλούνται οι εκπαιδευτικές εκείνες τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τον εκάστοτε επιμορφωτή, στην περίπτωσή μας από το σχολικό σύμβουλο φυσικής αγωγής, σε κατάλληλο χρόνο και χώρο για την αποτελεσματική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Jaques, 2004). Κάθε διδακτική τεχνική παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και ενδείκνυται για συγκεκριμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο οι επιμορφωτικές τεχνικές να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά ή συμπληρωματικά ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2005α), η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών είναι αποτέλεσμα συνδυασμού κριτηρίων, τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω: α) σκοπός του προγράμματος, β) υφή του μαθησιακού αντικειμένου, γ) εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, δ) ικανότητες και στάση του εκπαιδευτή, ε) μαθησιακό κλίμα, στ) διαθέσιμος χρόνος, και ζ) διαθέσιμοι πόροι. Ο Ταμπάκης (2015) επισημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητο να δίνεται έμφαση σε εκείνες τις τεχνικές που ευνοούν την εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, την αλληλοδιάδραση και τη μεταξύ τους συνεργασία ώστε ο ένας να αξιοποιεί τον άλλο ως πηγή μάθησης.

Αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ο Κόκκος (2006) συμπληρώνει:

*...οι σύγχρονοι επιμορφωτές αν συμπερίζονται τη σύγχρονη τάση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία ενδιαφέρεται για τα κριτήρια της ενήλικης*

*μάθησης με τη χρήση προγραμμάτων και τεχνικών διδασκαλίας που ευνοούν τον κριτικό στοχασμό, την αλληλεπίδραση και την ενεργητική μάθηση, θα συμβάλλουν σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της επιμόρφωσης (σ. 7).*

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι οι επιμορφωτές, ως εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα, δεν εφαρμόζουν συχνά συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, ενώ αντιθέτως, χρησιμοποιούν ευρέως δασκαλοκεντρικές τεχνικές, όπως είναι η εισήγηση και η επίδειξη. Επίσης, αρκετοί επιμορφωτές εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές σε συνδυασμό με τη χρήση εποπτικών μέσων, κάτι που υποδηλώνει τη δυσκολία να εφαρμόσουν συμμετοχικές τεχνικές, όπως είναι οι ερωταπαντήσεις και η συζήτηση, οι οποίες εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδίων και των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2004). Σχετικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας των Τζιμόπουλου και Καραλή (2005), σύμφωνα με τα οποία, η συχνότερα εφαρμοζόμενη διδακτική τεχνική είναι εκείνη της εισήγησης. Αντιθέτως, μικρή προτεραιότητα δίνεται στην εφαρμογή αμιγώς συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι για παράδειγμα η μελέτη περίπτωσης και η εργασία σε ομάδες, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων συνηγορούν στην επιλογή τους έναντι άλλων τεχνικών.

Όσον αφορά στους σχολικούς συμβούλους και τις διδακτικές τεχνικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν έχουν διεξαχθεί αρκετές σχετικές έρευνες σύμφωνα με τις οποίες καταγράφονται ελλείψεις και αδυναμίες στη χρήση αυτών των επιμορφωτικών τεχνικών (Βεργίδης, κ.ά., 2011; Δημητρακάκης, 2011; Δούκας, κ.ά., 2008). Σε σχετική μελέτη του Μπουλούμπαση (2012) διερευνήθηκαν οι διδακτικές τεχνικές που οι σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν στα επιμορφωτικά τους προγράμματα και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι συνήθως οι εκθετικές, ενώ προτιμώνται λιγότερο οι ενεργητικές μέθοδοι, η αναπτυξιακή εποπτεία, η έρευνα-δράση και η ανοιχτή εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι σχολικοί σύμβουλοι φαίνεται να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την εισήγηση και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών και λιγότερο συχνά τις ομάδες εργασίας και τη μελέτη περίπτωσης. Σπανιότερα δε χρησιμοποιούν τη μικροδιδασκαλία, την προσομοίωση διδασκαλίας και το παιχνίδι ρόλων. Στο ίδιο μήκος κύματος, τα αποτελέσματα έρευνας της Κοντούλη (2012) έδειξαν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν από λίγο έως καθόλου τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος ( $n=18,63\%$ ) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί αρκετά έως πολύ τις διδακτικές εκείνες τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα.

Γίνεται πλέον αντιληπτό ότι στην πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που διεξάγουν οι σχολικοί σύμβουλοι εφαρμόζονται διδακτικές τεχνικές, οι οποίες είναι παγιωμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (*εισήγηση, εμπλουτισμένη εισήγηση, εργασία σε ομάδες*), παρόλο που οι σύμβουλοι ως επιμορφωτές είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ.) με ότι αυτό συνεπάγεται. Μια εξήγηση για τα παραπάνω είναι ότι αυτό συμβαίνει είτε επειδή οι σχολικοί σύμβουλοι νοιώθουν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις συγκεκριμένες τεχνικές είτε δεν υπάρχει η απαραίτητη

υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών. Επιπροσθέτως, καταγράφεται διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα επιμορφωτικά προγράμματα των συμβούλων, παρατηρούνται προβλήματα σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό, δεν υπάρχει σύνδεση θεωρίας, πράξης και έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς την επιμόρφωσή τους, ενώ απουσιάζει η εμβάθυνση στα θέματα επιμόρφωσης λόγω του περιορισμένου χρόνου διάρκειας των επιμορφώσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Αννόπουλος (2011), οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να θεωρούν το σχολικό σύμβουλο ως έναν σημαντικό θεσμό ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και τονίζουν ότι για να είναι οι επιμορφώσεις τους όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικές, θα πρέπει να συνεχίσουν να οργανώνονται από το σχολικό σύμβουλο, ο οποίος είναι πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς της κάθε ειδικότητας και αναγνωρίζει τις ανάγκες τους περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο επιμορφωτικό φορέα.

## **Μεθοδολογία**

### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των διδακτικών τεχνικών που οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής, ως θεσμοθετημένη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, χρησιμοποιούν κατά την άσκηση του επιμορφωτικού τους έργου. Αξίζει να αναφερθεί ότι με τον Νόμο 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α΄/102/12-6-2018), ο θεσμός του «Σχολικού Συμβούλου» καταργήθηκε (άρθ. 17, παρ. 1) και αντικαταστάθηκε από το θεσμό του «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου».

### *Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας*

Με δεδομένο το επιστημονικό πεδίο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα έρευνα, τις βασικές επιδιώξεις της αλλά, κυρίως, τον τρόπο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Στόχος ήταν να εξασφαλιστεί, κατά τον καλύτερο τρόπο, η νοηματοδότηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων αναφορικά με τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

### *Δείγμα της έρευνας*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής από όλη τη χώρα. Για την επιλογή του δείγματος των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής εφαρμόστηκε επιλεκτική δειγματοληψία (convenience sampling). Το ποιοτικό δείγμα αποτέλεσαν σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής, οι οποίοι κατόπιν δικής μας πρότασης και δικής τους επιθυμίας δέχτηκαν να πάρουν μέρος στις συνεντεύξεις.

### *Μέσο συλλογής δεδομένων*

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η *συνέντευξη*. Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν είχαν *ημι-δομημένη μορφή*. Οι ερωτήσεις, πριν την τελική τους μορφή, δοκιμάστηκαν ως προς τη διατύπωσή τους και ως προς την αποτελεσματικότητα συλλογής πληροφοριών σε δύο σχολικούς συμβούλους φυσικής αγωγής της περιφερειακής διεύθυνσης Στερεάς Ελλάδας και επαναδιατυπώθηκαν ακολουθώντας κάποια κριτήρια τα οποία επιβεβαιώνουν την ποιότητα της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου: α) την έκταση αυθόρμητων, πλούσιων σε πληροφορίες και συγκεκριμένων σχετικών απαντήσεων, β) την έκταση των ερωτήσεων και απαντήσεων (σύντομες ερωτήσεις, μεγάλες απαντήσεις), και γ) τη σαφήνεια της συνέντευξης συνολικά (Mertens, 2014). Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από μισή ώρα έως τρία τέταρτα.

### *Επεξεργασία συνεντεύξεων*

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Με βάση την προτεινόμενη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας διεξήχθη σε δύο φάσεις. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αναγωγή των δεδομένων των συνεντεύξεων των σχολικών συμβούλων σε κωδικούς. Ειδικότερα, στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, μετά από προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, χωρίστηκε το κείμενο σε ενότητες οι οποίες εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα είτε επρόκειτο για λέξεις και φράσεις είτε για προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Οι επί μέρους κωδικοί έφεραν ένα λειτουργικό ορισμό και κάποια αρχικά, τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους κωδικούς όσο και με το συνολικό κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής των δεδομένων δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν κατάλληλα τα ποιοτικά δεδομένα και τη φύση του αναλυόμενου υλικού. Οι κωδικοί που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο ανάλυσης, επανελέγχθηκαν, κάποιοι από αυτούς ομαδοποιήθηκαν σε κοινές κατηγορίες και προέκυψαν οι τελικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες εμπεριέχουν κοινές πληροφορίες που ταυτίζονται τουλάχιστον εννοιολογικά.

### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν:

- α. Ποιες διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης χρησιμοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής;
- β. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές επιμόρφωσης;

### **Αποτελέσματα**

#### *Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος σχολικών συμβούλων*

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των σχολικών συμβούλων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, έξι ήταν άνδρες και τέσσερις γυναίκες. Εξ' αυτών, τέσσερις σχολικοί σύμβουλοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και έξι διδακτορικό, έξι σύμβουλοι έχουν από 15 έως 30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τέσσερις από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας και, όσον αφορά τα έτη θητείας ως σχολικός/-η σύμβουλος, τέσσερις σύμβουλοι έχουν θητεία από 1 έως 8 έτη και έξι σύμβουλοι περισσότερο από 9 έτη. Στον επόμενο πίνακα (πίνακας 1) απεικονίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για κάθε σχολικό σύμβουλο φυσικής αγωγής ξεχωριστά που συμμετείχε στις συνεντεύξεις.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των σχολικών συμβούλων**

Σχολικός σύμβουλος	Φύλο	Μόρφωση	Εκπαιδευτική υπηρεσία	Θητεία ως σύμβουλος
ΣΣ 1	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 2	Άνδρας	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 3	Γυναίκα	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 4	Άνδρας	Διδακτορικό	31 - 35 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 5	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 6	Γυναίκα	Διδακτορικό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 7	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 8	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 9	Άνδρας	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 10	Γυναίκα	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη

#### *Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών πρωτογενών δεδομένων και αφορούν στις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής σχετικά με τη χρησιμοποίηση διδακτικών τεχνικών στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

Η πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων εκφράζει θετική άποψη για το σύνολο των διδακτικών τεχνικών. Θεωρεί, ωστόσο, ότι κάποιες τεχνικές, όπως αυτές της *συζήτησης*, της *ομαδοσυνεργατικής τεχνικής*, της *επίδειξης* και της *δειγματικής διδασκαλίας* έχουν ιδιαίτερη αξία γιατί *«ταυτίζονται με τη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης»*. Μάλιστα, οι σχολικοί σύμβουλοι επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις εν λόγω διδακτικές τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής

θεωρώντας ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές επιτρέπουν την «ενεργή εμπλοκή των επιμορφούμενων» και, κατ' επέκταση, «την αποτελεσματική αφομοίωση της νέας γνώσης».

Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι η τεχνική της επίδειξης επιτρέπει την οπτική επαφή με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός «να αφομοιώνει ευκολότερα και να εφαρμόζει καλύτερα τη νέα γνώση στην πράξη». Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα λόγια:

*«Θεωρώ ότι στο μάθημά μας είναι πολύ σημαντική η επίδειξη, η μέθοδος δηλαδή δια του παραδείγματος, στην οποία ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός έχει μια εικόνα και μετά τα εφαρμόζει ο ίδιος...» (ΣΣ7).*

Η ομαδοσυνεργατική τεχνική προσφέρει τη «δυνατότητα αλληλοδιάδρασης και ομαδικής μάθησης», ενώ, μέσω της τεχνικής της συζήτησης (συμμετοχική τεχνική), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους. Ενδεικτικά ένας σύμβουλος αναφέρει:

*«...την ομαδοσυνεργατική τη χρησιμοποιώ σίγουρα στα βιωματικά σεμινάρια, όπως για παράδειγμα είναι οι δημιουργικές εργασίες και το πρακτικό μέρος ενός σεμιναρίου. Τη συζήτηση τη χρησιμοποιώ γιατί στο τέλος συζητάμε, ενδιάμεσα συζητάμε, καταθέτουμε τις απόψεις, επιχειρηματολογούμε» (ΣΣ3).*

Η δειγματική διδασκαλία, όπως αποδείχθηκε από τις δηλώσεις, δεν είναι ιδιαίτερα πρακτική τεχνική, αφού «προϋποθέτει τη συμμετοχή μειωμένου αριθμού εκπαιδευτικών». Επιπλέον, «ταυτίζεται με την εξιδανικευμένη διδασκαλία», η οποία δε συνάδει με τις ιδιαίτερες συνθήκες που ο εκπαιδευτικός συναντά κάθε φορά στην τάξη. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

*«...η δειγματική διδασκαλία είναι καλή αλλά δεν είναι πρακτική, θέλει πολύ χρόνο ή λιγότερους εκπαιδευτικούς» (ΣΣ3).*

*«Αυτή που αποφεύγω είναι η δειγματική διδασκαλία γιατί εμπεριέχει το στοιχείο της τελειότητας, ότι αυτή είναι η καλύτερη διδασκαλία. Είμαι της άποψης ότι δεν μαθαίνουμε από την τέλεια εικόνα, αλλά από εκείνη στην οποία μπορούμε να μπούμε μέσα στο πρόβλημα οι ίδιοι και να συνεισφέρουμε στη δημιουργία της και στην προσαρμογή της στις δικές μας συνθήκες» (ΣΣ10).*

Μόνο ένας σχολικός σύμβουλος εκφράζει απόλυτα θετική άποψη για την τεχνική της δειγματικής διδασκαλίας, ειδικά όταν αυτή συνδυάζεται με άλλες πρακτικές. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«...θεωρώ τις δειγματικές διδασκαλίες αποτελεσματικές αν εμπεριέχουν συζήτηση και ανατροφοδότηση...» (ΣΣ1).*

Η χρήση, ωστόσο, των παραπάνω διδακτικών τεχνικών «εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι στόχοι, η διάρκεια της επιμόρφωσης, ο διαζώσης ή εξ αποστάσεως



χαρακτήρας της, ο αριθμός των επιμορφούμενων...». Μάλιστα, ως σημαντικότερος παράγοντας φαίνεται να είναι το «είδος του επιμορφωτικού προγράμματος», όπως αναδεικνύεται από την παρακάτω δήλωση:

*«...για το εάν εφαρμόζω συγκεκριμένες τεχνικές εξαρτάται από το είδος της επιμόρφωσης ...για παράδειγμα, η επιμόρφωση σε ένα διδακτικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής προϋποθέτει τη συμμετοχή και πρακτική των εκπαιδευτικών. Εάν, όμως, θέλουμε να αναπτύξουμε μία μέθοδο διδασκαλίας ή να αντιμετωπίσουμε ένα ζήτημα παιδαγωγικής φύσεως τότε μπορούμε να εφαρμόσουμε τεχνικές, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική τεχνική ή οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν και να υποδυθούν ρόλους» (ΣΣ2).*

Κάποιος άλλος σύμβουλος αναφέρει σχετικά:

*«Εάν το θέμα της επιμόρφωσης περιλαμβάνει τεχνικά θέματα ή μεθόδους διδασκαλίας τότε θα έχει πρακτική άσκηση ...συμμετοχή των συναδέλφων. Όταν για παράδειγμα έχω για επιμόρφωση «παραδοσιακούς χορούς ή ιστορία και τραγούδι κάθε τόπου» τότε χρησιμοποιώ συναδέλφους μουσικούς, χρησιμοποιώ συναδέλφους που χορεύουν» (ΣΣ5).*

Αναφορικά με κάποιες άλλες διδακτικές τεχνικές, όπως αυτές της προσομοιωτικής διδασκαλίας, της μελέτης περίπτωσης και της υλοποίησης σχεδίων εργασίας-project, διαπιστώνεται ότι χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό από τους σχολικούς συμβούλους. Οι σύμβουλοι χαρακτηρίζουν τις συγκεκριμένες τεχνικές ως «αναποτελεσματικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής» μιας και, όπως επισημαίνουν, «δεν ταιριάζουν με το αντικείμενο της φυσικής αγωγής». Υποστηρίζουν δε ότι «είναι περισσότερο κατάλληλες για επιμορφωτικά προγράμματα θεωρητικής φύσεως» σε αντίθεση με το μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο είναι, κυρίως, πρακτικό.

*«...οι συγκεκριμένες τεχνικές χρησιμοποιούνται περισσότερο σε επιμορφώσεις με θεωρητικό περιεχόμενο, όπως είναι για παράδειγμα η βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων, η διαχείριση της τάξης ή η διαχείριση συγκρούσεων...» (ΣΣ2).*

Πράγματι, οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές και, κυρίως, η υλοποίηση σχεδίων εργασίας – project, φαίνεται να έχουν ευρεία χρήση σε θεωρητικά επιμορφωτικά προγράμματα, όπως αυτά που επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων παιδαγωγικής φύσεως. Εν κατακλείδι, οι προαναφερθείσες διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους σε επιμορφώσεις που είναι λιγότερο βιωματικές, όπως άλλωστε προκύπτει και από τις παρακάτω δηλώσεις:

*«...μπορεί το μάθημά μας να είναι ως επί το πλείστον πρακτικό, αλλά πάντα υπάρχουν προβλήματα παιδαγωγικής φύσεως, τα οποία αντιμετωπίζουμε όλοι ανεξαρτήτου ειδικότητας. Πρέπει να σφυρηλατήσουμε τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει ικανότητες για να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις...» (ΣΣ9).*

*«...εξαρτάται, πολλές φορές, και από το θέμα. Εάν, δηλαδή, έχω κάποιο θέμα διατροφής, αυτό δεν μπορεί να γίνει βιωματικό. Πολύ πιθανό να είναι πρότζεκτ, να γίνει παρουσίαση και να συνδυαστεί με συζήτηση» (ΣΣ5).*

*«...σε ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως έχω χρησιμοποιήσει τη μελέτη περίπτωσης...» (ΣΣ8).*

Τέλος, ένας σχολικός σύμβουλος προσεγγίζει το ζήτημα από διαφορετική σκοπιά τονίζοντας ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές μπορεί να είναι αποτελεσματικές αρκεί να συνδυάζονται με συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, όπως είναι, για παράδειγμα, η τεχνική της συζήτησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Οι τεχνικές αυτές λειτουργούν υπέρ του εκπαιδευτικού και τον εντάσσουν πιο γρήγορα ως ενεργό συμμετέχοντα στην επιμορφωτική διαδικασία μόνο όταν γίνεται ανταλλαγή απόψεων μέσω συζήτησης. Στην περίπτωση αυτή, η σύνθεση που προκύπτει είναι αξιολογότερη από το να καθλώσεις τον επιμορφούμενο σε ένα παθητικό δέκτη» (ΣΣ4).*

Από την ανάλυση των δεδομένων, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής αξιολογούν θετικά το σύνολο των διδακτικών τεχνικών, ενώ κάνουν ευρεία χρήση των τεχνικών που συνάδουν με τη βιωματική προσέγγιση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στα επιμορφωτικά προγράμματα.

### **Συζήτηση – Συμπεράσματα**

Στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν ευρέως τις διδακτικές τεχνικές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της επίδειξης, της συζήτησης και της δειγματικής διδασκαλίας.

Όπως αναφέρουν οι σχολικοί σύμβουλοι, ο κυριότερος λόγος για τον οποίο επιλέγουν οι ίδιοι να χρησιμοποιούν τις εν λόγω διδακτικές τεχνικές είναι ότι επιτρέπουν την ενεργή εμπλοκή των επιμορφούμενων και, κατ' επέκταση, την αποτελεσματική κατανόηση και αφομοίωση της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές εναρμονίζονται με τη φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής και, κυρίως, ταυτίζονται με τη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης. Πάνω στο ίδιο θέμα, ο Ταμπάκης (2015) επισημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητο να δίνεται έμφαση στις διδακτικές τεχνικές που ευνοούν την εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, την αλληλοδιάδραση και τη μεταξύ τους συνεργασία ώστε ο ένας να αξιοποιεί τον άλλο ως πηγή μάθησης, ενώ η Courau (2000) τονίζει ότι η αποτελεσματικότητα των διδακτικών τεχνικών επιτυγχάνεται, όταν ο επιμορφωτής χρησιμοποιεί εκείνες που προάγουν τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε όλες τις φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας. Προς την ίδια κατεύθυνση βρίσκονται τα αποτελέσματα πλήθους ερευνητών (Galvan & Parker, 2011; Νικολόπουλος, 2015; Πλυτάς, 2012; Timken & McNamee, 2012), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής εμφανίζονται ιδιαίτερα

θετικοί ως προς την εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, και δη των συγκεκριμένων τεχνικών, στις επιμορφώσεις τους.

Ειδικότερα, και με βάση τα όσα υποστηρίζουν οι σχολικοί σύμβουλοι, η τεχνική της επίδειξης επιτρέπει την οπτική επαφή με αποτέλεσμα ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός να αφομοιώνει ευκολότερα και να εφαρμόζει καλύτερα τη νέα γνώση στην πράξη. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα αλληλοδιάδρασης και ομαδικής μάθησης, ενώ, με την τεχνική της συζήτησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους. Η δειγματική διδασκαλία δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πρακτική μέθοδος, καθώς προϋποθέτει τη συμμετοχή μειωμένου αριθμού επιμορφούμενων, ενώ ταυτίζεται με την υποδειγματική διδασκαλία, η οποία δεν συνάδει πάντοτε με τις ιδιαίτερες συνθήκες που ο εκπαιδευτικός συναντά κάθε φορά στη συνήθη τάξη.

Η χρήση, ωστόσο, των παραπάνω διδακτικών τεχνικών, όπως αναφέρουν οι σχολικοί σύμβουλοι, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι στόχοι της επιμόρφωσης, η διάρκεια της επιμόρφωσης, ο διά ζώσης ή εξ αποστάσεως χαρακτήρας της, ο αριθμός των επιμορφούμενων ή το θέμα της επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν, εάν θέλουν να αναπτύξουν μία μέθοδο διδασκαλίας ή να αντιμετωπίσουν ένα ζήτημα παιδαγωγικής φύσεως, τότε οι καλύτερες διδακτικές τεχνικές που μπορούν να εφαρμόσουν είναι η μελέτη περίπτωσης ή η υπόδυση ρόλων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ωστόσο, βρίσκονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία καταγράφονται αδυναμίες στη χρήση των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών επιμόρφωσης, και δη συμμετοχικών, από τους σχολικούς συμβούλους άλλων ειδικοτήτων (Βεργίδης, κ.ά., 2011; Δημητρακάκης, 2011; Δούκας, κ.ά., 2008). Ειδικότερα, σε μελέτη του Μπουλούμπαση (2012) διερευνήθηκαν οι διδακτικές τεχνικές που οι σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν στα επιμορφωτικά τους προγράμματα και διαπιστώθηκε ότι οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι, συνήθως, οι εκθετικές, ενώ προτιμώνται λιγότερο οι ενεργητικές μέθοδοι. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, την εισήγηση και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών και, λιγότερο συχνά, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Προς την ίδια κατεύθυνση βρίσκονται τα αποτελέσματα έρευνας της Κοντούλη (2012), σύμφωνα με τα οποία, οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν «από λίγο έως καθόλου» τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν «από αρκετά έως πολύ» τις διδακτικές εκείνες τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα. Από την προηγηθείσα ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι εφαρμόζονται διδακτικές τεχνικές, οι οποίες είναι παγιωμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (εισήγηση, εμπλουτισμένη εισήγηση, εργασία σε ομάδες). Μια εξήγηση που δίνεται για τα παραπάνω είναι ότι συμβαίνει είτε επειδή οι σχολικοί σύμβουλοι νοιώθουν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις συγκεκριμένες τεχνικές είτε επειδή δεν υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή

συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Αναφορικά με κάποιες άλλες διδακτικές τεχνικές, όπως αυτές της προσομοιωτικής διδασκαλίας, της μελέτης περίπτωσης και της υλοποίησης σχεδίων εργασίας-project, οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής ισχυρίζονται ότι τις χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό μιας και τις θεωρούν αναποτελεσματικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Όπως υποστηρίζουν οι σύμβουλοι, οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές είναι περισσότερο κατάλληλες για επιμορφωτικά προγράμματα θεωρητικής και παιδαγωγικής φύσεως, όπως είναι η διαχείριση της τάξης ή η διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον σε αντίθεση με το μάθημα της φυσικής αγωγής το οποίο είναι, κυρίως, πρακτικό. Παρομοίως, ο Μπουλούμπασης (2012) αναφέρει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μελέτη περίπτωσης. Σπανιότερα δε χρησιμοποιούν τη μικροδιδασκαλία, την προσομοίωση διδασκαλίας και το παιχνίδι ρόλων. Αναφέρει, ωστόσο, ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές έχουν τη δική τους αξία και μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές αν χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αννόπουλος, Γ. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους κατά την περίοδο 2006-2010. Η περίπτωση της ψυχοκινητικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανάχνευση προοπτικής* (σσ. 11-27). Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Δημητρακάκης, Κ. (2011). Υλοποίηση Α' φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των Νεοδιοριζόμενων και Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2010-2011. Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Λαμίας: Δεδομένα και Αποτελέσματα Αξιολόγησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανάχνευση προοπτικής* (σσ. 81-90). Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 357-390). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ζαφειριάδου, Ν. (2013). *Ο Σχολικός σύμβουλος ΔΕ ως σύμβουλος ειδικότητας και σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης. Καθήκοντα και άσκηση έργου*. Ανακτήθηκε από [https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-scholikon-symvovlon?task=download&file=arxeio\\_iliko\\_sumv&id=2076](https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-scholikon-symvovlon?task=download&file=arxeio_iliko_sumv&id=2076).
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόκκος, Α. (2004). *Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από <http://www.adulteduc.gr/Scripts/Files/kokkos.pdf>.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής και Πρακτικής Κατάρτισης*, (τομ. Ι, κεφ. 5), του Εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κοντούλη, Α. (2012). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων*. ((Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μπουλούμπασης, Χ. (2012). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Νικολόπουλος, Ε. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πλωτάς, Φ. (2012). *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η περίπτωση καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πειραιά*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ταμπάκης, Αλ. (2015). *Πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Τζιμόπουλος, Ν., & Καραλής, Θ. (2005). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων*. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe944.pdf>.

### Ελληνόγλωσση

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (μεταφρ. Φίλιπς). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.

Mertens, D.M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Timken, G.L., & McNamee, J. (2012). New perspectives for teaching physical education: Preservice teachers' reflections on outdoor and adventure education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 21-38.

Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 431-440.

### Νόμοι

Ν. 1304/1982: «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α', 7-12-1982).

Ν. 4547/2018: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α', 12-6-2018).

## Εκπαιδευτικές τεχνικές μείωσης του άγχους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

*Καραγκούνη Αικατερίνη*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Εκπαίδευση Ενηλίκων, karagkar@yahoo.gr*

### Περίληψη

Στο κείμενο αυτό ασχολούμαστε με το άγχος των εκπαιδευόμενων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αναπτύσσουμε τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην απόφασή τους να γυρίσουν στα θρανία για μεγάλο ή μικρότερο διάστημα και εμβαθύνουμε στις ποικίλες αιτίες του άγχους τους, που μπορεί να τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη των προσπαθειών τους. Αναφερόμαστε στη μεγάλη σημασία του ρόλου και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή ενηλίκων στην καταπολέμηση του άγχους και την εμπύχωση των εκπαιδευομένων. Ακολουθώντας περιγράφουμε αναλυτικά τρεις ενεργητικές - συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, τον Καταιγισμό Ιδεών, τις Ομάδες Εργασίας και τη Συζήτηση και εξηγούμε τους τρόπους με τους οποίους επιδρούν θετικά στην μείωση ή ακόμα και την εξάλειψη του άγχους, επισημαίνοντας το κοινό τους σημείο που συμβάλλει σ' αυτό.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, άγχος, διδακτικές τεχνικές.

### Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις διάφορες μορφές της, όπως την προσφέρουν οι διάφοροι δημόσιοι, δημοτικοί ή ιδιωτικοί φορείς, έχει μια ιδιαίτερη αποστολή, να επιτύχει να κερδίσει την παρουσία και το ενδιαφέρον των ενηλίκων, επιδρώντας θετικά στις πρότερες γνώσεις, τις ικανότητές τους και τις στάσεις τους. Πολύ συχνά η Εκπαίδευση Ενηλίκων κατορθώνει να βελτιώσει λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας πάντα δημοκρατικές διαδικασίες. Οι ενήλικες που αποφασίζουν να εντάξουν στη ζωή τους εκ νέου τη μάθηση, είναι κάποιος ηλικίας και έχουν ο καθένας προσωπικούς λόγους που αποφάσισαν να επανεκπαιδευτούν. Αυτοί οι λόγοι δε μοιάζουν βέβαια με τους λόγους των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται καθαρά για πρόσθετες ευκαιρίες που δίνει ο καθένας στον εαυτό του, για να καλύψει γνωστικές ελλείψεις, να επιμορφωθεί επαγγελματικά, ή απλώς να συνεχίσει από κει που είχε σταματήσει κάποτε στη νεανική του ηλικία. Στην τελευταία περίπτωση παρακολουθεί ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), μιας πρωτοπόρας για την εποχή της προσπάθειας επανένταξης των ενηλίκων στην κοινωνία, στην εργασία και την οικονομία, που ξεκίνησε από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επεκτάθηκε και στην Ελλάδα. Τα Σ.Δ.Ε. λειτουργούν με το δικό τους κανονισμό, οργάνωση λειτουργίας και πρόγραμμα σπουδών (Υπουργική Απόφαση 5953/2014 - ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014).

Όποιον τρόπο κι αν έχουν επιλέξει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να προσεγγίσουν τη γνώση, το κάνουν μέσα σε ένα πλαίσιο καθημερινών ποικίλων δυσχερειών, που προέρχονται από άλλες προσωπικές ευθύνες που έχουν αναλάβει, όπως καθημερινή

εργασία, παιδιά. Σε άλλες περιπτώσεις υπάρχουν προβλήματα οικονομικά ή προβλήματα χρόνιων ασθενειών ή άλλων προβλημάτων υγείας. Επομένως καλούνται να πραγματοποιούν μια καθημερινή προσωπική υπέρβαση του εαυτού τους. Όλα αυτά μπορεί να τους προσθέτουν αμφιβολία για το αν έχουν πάρει τη σωστή απόφαση, αλλά και να ενισχύουν προσωπικές ανασφάλειες που προϋπήρχαν, σχετικά με την ικανότητά τους να προσλάβουν νέες γνώσεις μετά από τόσον καιρό που άφησαν τα θρανία. Σ' αυτή την περίπτωση υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μην ικανοποιηθούν οι ελπίδες ή οι προσδοκίες τους, να απογοητευθούν και να εγκαταλείψουν νωρίς τις προσπάθειές τους.

Επομένως, η σωστή αντιμετώπιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσπάθειάς τους, η κατανόηση των αναγκών τους και η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και διδακτικών τεχνικών, από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή είναι μέγιστης σημασίας. Οι εκπαιδευόμενοι θα αισθανθούν ασφαλείς και θα οδηγηθούν σταδιακά στην αυτοπραγμάτωση και στην επανένταξη, επιβεβαιώνοντας τη σπουδαία αποστολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 1995).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι πολυσύνθετος. Σε όποιον φορέα κι αν διδάσκει, κάθε φορά που αναλαμβάνει μια νέα ομάδα εκπαιδευομένων, διερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Σκιαγραφεί μια πρώτη εικόνα των προσωπικοτήτων των εκπαιδευομένων, των γνώσεων, των αναγκών και των δεξιοτήτων τους. Ακολουθώντας, συμβουλευόμενος και τις άλλες σταθερές του προγράμματος σπουδών, προετοιμάζει την πρόταση διδασκαλίας του και το διδακτικό υλικό που σκέφτεται να αξιοποιήσει. Κάνει δηλαδή έναν γενικό προγραμματισμό μέχρι το τέλος της διάρκειας του προγράμματος.

Η επαγγελματική του ενημέρωση πρέπει να περιλαμβάνει τους στόχους και τις προσδοκίες των εκάστοτε εκπαιδευομένων. Πολλοί ενήλικες αντιμετωπίζουν την ευκαιρία που δίνουν στον εαυτό τους ως μέσο βελτίωσης της προσωπικότητάς τους και της θέσης τους στην κοινωνία. Αγωνίζονται για κοινωνική αποδοχή και επαγγελματική καθιέρωση ή ανέλιξη. Πιστεύουν πιθανόν πως η επίσημη πιστοποίηση αυτών των γνώσεων θα τους προσδώσει το κοινωνικό κύρος, ώστε να πραγματοποιήσουν στη ζωή τους ευκολότερα αυτά που δεν μπορούσαν προηγουμένως (Κόκκος, 2005). Δεν είναι όμως χωρίς εμπειρίες ή προσωπικά βιώματα όπως οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Έχουν πείρα ζωής, έχουν παγιωμένες αντιλήψεις και απόψεις για πολλά θέματα. Έχουν κάνει λάθη, έχουν υποστεί τις συνέπειές τους, έχουν διαμορφώσει έναν τρόπο διαβίωσης. Δύσκολα θα τον αποχωριστούν. Μπορεί όμως αυτή η στάση ζωής να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή, ως αφετηρία για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Έτσι θα δείξει ότι τους σέβεται και τους καταλαβαίνει. Ταυτόχρονα η αποδοχή της προτίμησής τους για αποφυγή της απομνημόνευσης και των άσχετων τετριμμένων θεωρητικών γνώσεων θα τους φέρει πιο κοντά. Η κατάκτηση της γνώσης με την αξιοποίηση προσωπικών τους εμπειριών είναι προτιμητέα από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, γιατί τους βοηθά στην κατανόησή της. Άλλωστε οι ρυθμοί της μάθησής τους επηρεάζονται από τις καθημερινές τους υποχρεώσεις, επιτυχίες και αποτυχίες, χαρές



και λύπες. Στον εσωτερικό τους κόσμο συντελούνται συναισθηματικές και βιολογικές διεργασίες που μπορούν να τους αποσπάσουν από τους στόχους τους (Κόκκος, 2005). Τέλος, οι νέες συνθήκες που αντιμετωπίζουν, τους κάνουν να αισθάνονται επιφυλακτικοί και ανασφαλείς. Η καχυποψία και η αμφισβήτηση τους κυριεύουν και αγκιστρώνονται από τις μόνες σταθερές που διαθέτουν, που είναι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και συνήθειες, τα παγιωμένα στερεότυπα.

Οι εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής, αφήνει χώρο για όλα τα παραπάνω όταν προετοιμάζει τη διδακτική του μεθοδολογία, όταν επιλέγει τις διδακτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει. Είναι ενήμερος για τις απόψεις των μεγάλων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, Freire, Mezirow, κτλ) που τονίζουν την ιδιομορφία της ενήλικης μάθησης. Γνωρίζει για τον ξεχωριστό ρόλο που έχει να επιτελέσει. Αντιλαμβάνεται την ανθρωποκεντρική διάσταση που πρέπει να λάβει η διδασκαλία του, μια διδασκαλία που δε θα μένει μακριά από δημοκρατικές διεργασίες και τάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.

Όλες οι παραπάνω απόψεις για την ιδιαιτερότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συνηγορούν στην υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή ενεργητικών – συμμετοχικών τεχνικών, που θα δραστηριοποιούν τους εκπαιδευόμενους. Θα τους μάθουν πώς να αναζητούν τη γνώση αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις και βιώματά τους. Αυτή είναι και η άποψη του Dewey, που πιστεύει στο συνδυασμό θεωρητικής και έμπρακτης μάθησης, που περιλαμβάνει τελικό αναστοχασμό (Dewey, 1980). Σύμφωνα με τον Knowles, η βιωματική μάθηση κάνει να αναδυθούν οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων και τους θέτει σε εγρήγορση. Τα θετικά αποτελέσματα αυτής της κατάστασης τονώνουν της αυτοπεποίθησή τους, εδραιώνουν τον αυτοσεβασμό τους. Δεν προσήλθαν χωρίς καμία γνώση, αντίθετα, πάνω στις εμπειρίες τους οικοδομήθηκε η νέα γνώση. Το επόμενο βήμα για τους εκπαιδευόμενους είναι ο αυτοκαθορισμός τους, που θα τους κάνει πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες, έτοιμες να λύνουν τα προβλήματα της ζωής τους (Knowles, 1998).

Σε κάποιες περιπτώσεις ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, για να υιοθετήσει τη νέα γνώση είναι απαραίτητο να απαλλαγεί από προηγούμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις και στρεβλές γνώσεις, που του στέρησαν την πρόοδο στην οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής ενηλίκων φροντίζει μέσα από τους κατάλληλους χειρισμούς να συμβούν σταδιακά οι επιβεβλημένες διεργασίες κατανόησης από τον εκπαιδευόμενο της λανθασμένης αντίληψης, ώστε να επέλθει σταδιακά ο μετασχηματισμός. Η διάρκεια αυτών των διεργασιών είναι καλό να συνεχίζεται και μετά από το τέλος της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να συντελείται οι ανακοινωνικοποίησή τους (Πυργιωτάκης, 1998).

### **Ενεργητικές - συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά του άγχους των εκπαιδευομένων.**

Λόγω των διαφοροποιήσεων των αναγκών και του ψυχισμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όπως αναφέραμε παραπάνω, κάθε νέα προσπάθεια που αποπειράται να

αλλάζει δυσλειτουργικές στερεοτυπικές συμπεριφορές και έρχεται σε αντίθεση με πρότερες λανθασμένες γνώσεις τους, κινητοποιεί διεργασίες που έχουν σαν συνέπεια την ανάπτυξη άγχους.

Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής, πρέπει να το λαμβάνει υπ' όψιν του και να διαμορφώνει ανάλογα τη στάση του, ακολουθώντας δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και προσαρμόζοντας τις διδακτικές τεχνικές του, ώστε να απαλύνει τις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων και να μειώσει το άγχος τους. Κυρίως, ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής κινητοποιώντας την πείρα του, πρέπει να προσπαθήσει να ανιχνεύσει τις βαθύτερες κάθε φορά αιτίες του άγχους των εκπαιδευομένων του, γιατί καμιά περίπτωση δεν είναι ίδια με την άλλη και καμιά ομάδα ίδια με την άλλη.

Υπάρχουν ενεργητικές - συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που μπορούν να μειώσουν σταδιακά το άγχος, αν προσαρμοστούν κατάλληλα στις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευομένων. Παρακάτω προτείνουμε ενδεικτικά τρεις απ' αυτές, σε καμιά περίπτωση όμως δεν αποκλείουμε τη χρήση και άλλων.

Ο «καταιγισμός ιδεών» θυμίζει ένα ομαδικό παιχνίδι, σαν αυτά της παιδικής ηλικίας, γι' αυτό χαροποιεί, χαλαρώνει τους εκπαιδευόμενους, αλλά ταυτόχρονα τους εμπλέκει ενεργητικά, χωρίς όμως να τους εκθέτει στην κριτική των μελών της ομάδας για τις απόψεις τους, κάτι που θα μπορούσε να τους αγχώσει και να τους κάνει να αισθανθούν ανασφάλεια και αίσθημα μειονεξίας για τις γνώσεις τους (Rogers, 1999). Αποτελεί μια πολυεπίπεδη εξέταση ενός θέματος. Αν και υπάρχουν διάφορες παραλλαγές στην εφαρμογή της μεθόδου, συνοπτικά θα μπορούσαμε να την περιγράψουμε ως εξής: αρχίζει με μια ερώτηση από τον εκπαιδευτή, εμπνευσμένη από ένα θέμα. Η απόφαση για την ενασχόληση με αυτό το θέμα μπορεί να έχει ληφθεί με κοινή συμφωνία εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, οπότε έτσι επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του καινούριου μαθησιακού υλικού. Ταυτόχρονα πραγματοποιείται «αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ό,τι βρίσκεται έξω από τον εκπαιδευόμενο και σε ό,τι έχει μέσα του» (Rogers, 1999, σελ. 255). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αντιδράσουν με ταχύτητα, ο ένας μετά τον άλλο και να διατυπώσουν την άποψή τους αυθόρμητα, χωρίς να την «φιλτράρουν» στη σκέψη τους. Δημιουργείται έτσι ένας «καταιγισμός» ιδεών. Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής λειτουργεί ως ακροατής των λεγομένων των εκπαιδευομένων χωρίς να τους διακόπτει και χωρίς να εκφράζει κάποια άποψη ή κριτική. Φροντίζει όμως, να σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα και να τις ταξινομεί σε κατηγορίες. Ακολουθεί ο σχολιασμός από τους εκπαιδευόμενους αυτών που οι ίδιοι έχουν εκφράσει, με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Στο τέλος ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής αναλαμβάνει να κάνει τη σύνθεση των αποτελεσμάτων της συζήτησης (Κόκκος, 2005). Η σχεδόν παιγνιώδης αυτή ενασχόληση με ένα θέμα, ευνοεί την συμμετοχή ακόμα και των πιο διστακτικών, τους κάνει να ξεχάσουν το άγχος τους και να πάρουν την ικανοποίηση ότι συμμετείχαν ενεργά στην εξέταση ενός θέματος, ότι η γνώμη τους δεν πέρασε απαρατήρητη, κάπου καταγράφηκε και συνέβαλε σε ένα αποτέλεσμα. Ανεβαίνει η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Οι ομάδες εργασίας είναι μια κατ' εξοχήν ενεργητική - συμμετοχική τεχνική. Εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην μαθησιακή διεργασία εντάσσοντας τους σε ομάδες των πέντε κατά προτίμηση ατόμων, ώστε η ανταλλαγή απόψεων και θέσεων να είναι περισσότερο εποικοδομητική. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή να ενταχθούν σε ομάδες λιγότερο γνωστών τους προσώπων, ώστε να εξασφαλιστεί η ποικιλομορφία της ομάδας. Κάθε ομάδα έχει προκαθορισμένο χρόνο στον οποίο πρέπει να φέρει σε πέρας τις δραστηριότητες που ανέλαβε. Όταν συμβεί αυτό, θα κοινοποιήσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών της στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου επιλεγμένου από την ομάδα. Όλοι έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν όλους τους εκπροσώπους των ομάδων. Η «τριβή» με διαφορετικές απόψεις και η επεξεργασία τους εμπλουτίζει τις σκέψεις τους. Στο τέλος της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής πραγματοποιεί τη σύνθεση των απόψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, που έχουν παραχθεί από τις διάφορες γνώμες των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005). Είναι μια εμπλοκή που εκτός από την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οδηγεί σταδιακά τους εκπαιδευόμενους στην αλλαγή απόψεων ή στάσεων (Rogers, 1999). Συχνά οι ενήλικες προσέρχονται στο χώρο εκπαίδευσης με παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις ζωής είτε για τον έξω κόσμο είτε για τους εαυτούς τους. Ορισμένοι έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και ο φόβος της αποτυχίας μπροστά στην ομάδα τους προκαλεί άγχος. Αυτή η παγιωμένη αυτοεικόνα είναι δύσκολο ν' αλλάξει, γιατί οι ενήλικες προβάλλουν φραγμούς. Η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτή, που θα είναι εμφανής, καθώς και η ενθάρρυνση εκ μέρους του, θα κάνει τους εκπαιδευόμενους να αντλήσουν αυτοπεποίθηση απ' αυτόν και να κάνουν σημαντικά βήματα ελέγχου του άγχους τους. Πυκνώνουν τις απόπειρες να μοιράζονται τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με τους άλλους, αυξάνεται το θάρρος και η τόλμη τους. Μέσα από την ομαδική διεργασία και δράση κατορθώνουν τελικά να αλλάξουν τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με την αυτοεικόνα (Rogers 1999). Πρόκειται για μια βιωματική τεχνική που ταιριάζει στους ενήλικες και τους βοηθά να κατακτήσουν νέες προοδευτικές βαθμίδες γνώσης (Jarvis, 2007).

Οι διαφωνίες, η διατύπωση αμφιβολιών για το ποιος έχει δίκιο, ο επαναπροσδιορισμός της πορείας που ακολουθείται, πιθανές προστριβές που εμφανίζονται, φόβοι ότι δεν θα τα καταφέρουν να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα, είναι μέρος αυτής της τεχνικής, γιατί είναι μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευομένων, είναι εμπειρίες «ανοίγματος» του εαυτού στον «άλλο», τον διαφορετικό, τον μέχρι πριν λίγο παντελώς άγνωστο, που τώρα είναι ο διπλάνος και βιώνει πιθανών παρόμοιες εμπειρίες. Το ενδιαφέρον για το διαφορετικό και το άγνωστο εντείνονται, ταυτόχρονα μέσα από τις νέες διεργασίες μεταξύ των ατόμων της ομάδας, αναδύονται μορφές αλληλεγγύης και ενδυνάμωσης που διώχνουν το άγχος.

Η Τεχνική της συζήτησης (σε μορφή κυκλικής διάταξης των καθισμάτων των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή), είναι μια ακόμα μορφή ενεργητικής – συμμετοχικής τεχνικής που συμβάλει τα μέγιστα στην υποχώρηση του άγχους των εκπαιδευομένων. Η συζήτηση επιλέγεται γιατί χρησιμοποιείται για να γίνει η επεξεργασία ενός ζητήματος σε βάθος. Το θέμα, που έχει επιλεγεί είτε από τον εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή, είτε

από κοινού με τους εκπαιδευόμενους, αναλύεται σταδιακά με τη βοήθεια κατάλληλων επαγωγικών ερωτήσεων, τις οποίες έχει προεπιλέξει ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής. Η τεχνική της συζήτησης μπορεί να συνδυαστεί με την τεχνική των ομάδων εργασίας. Τότε οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εργαστούν είτε πρώτα σε μικρότερες ομάδες με κοινοποίηση στην ολομέλεια, είτε να συζητήσουν κατευθείαν στην ολομέλεια, αν τα άτομα είναι περιορισμένου αριθμού. Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση και έχει την ευκαιρία να παρατηρεί βήμα – βήμα την εξελικτική πορεία των εκπαιδευομένων, ώστε να εντοπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλειτουργίες και να αναπροσαρμόζει τη συζήτηση (Κόκκος, 2005). Σε περίπτωση διαπίστωσης άγχους εκ μέρους των εκπαιδευομένων, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους με κατάλληλες παρεμβάσεις. Μπορεί να θέσει ως θέμα μιας αρχικής συζήτησης γνωριμίας μεταξύ των εκπαιδευομένων την περίπτωση του άγχους, ώστε να τους ανακουφίσει από αυτό το αίσθημα, κάνοντάς τους να το εξωτερικεύσουν. Πιθανόν τότε να διαπιστώσουν, ο καθένας ξεχωριστά, ότι και οι άλλοι έχουν άγχος. Σταδιακά, με τις κατάλληλες προσπάθειες του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή η ομάδα θα αποκτήσει συνοχή και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να αλληλοϋποστηρίζονται σε περίπτωση άγχους, το οποίο προοδευτικά θα ελαττώνεται ή θα εξαφανίζεται. Ο εντοπισμός λοιπόν κοινών σημείων, κοινών συναισθημάτων ή ενδιαφερόντων, οδηγεί στη σύσφιξη σχέσεων, στην αλληλοσυμπράσταση και στην ελάττωση ή εξάλειψη του άγχους. Απαραίτητα προτερήματα εκ μέρους του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή ενηλίκων για την επίτευξη αυτού του σκοπού, είναι το ανθρώπινο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους, ο κριτικός στοχασμός και η αναζήτηση της αιτίας των πραγμάτων. Αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητας θα προσπαθήσει να τα εμπνεύσει και στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι σταδιακά θα μπορέσουν να ξεπεράσουν παλαιούς φραγμούς προς τη γνώση, εξαιτίας δυσλειτουργικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους. Οδηγούνται στη μάθηση από το συνδυασμό λόγων και πράξης (Noye και Piveteau , 1999)

Οι παραπάνω προτάσεις ενεργητικών – συμμετοχικών τεχνικών είναι ενδεικτικές. Υπάρχουν και άλλες, επίσης ενεργητικές – συμμετοχικές, που ένας εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής θα μπορούσε να εφαρμόσει με επιτυχία για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευομένων. Κάθε εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής επιλέγει σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες και ικανότητες, σύμφωνα με τις ανάγκες των δικών του εκπαιδευομένων, προσδοκώντας κάθε φορά αποτελέσματα ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει.

Κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές θα μπορούσαν να ενσωματωθούν η μία μέσα στην άλλη, όπως η συζήτηση μέσα στις ομάδες εργασίας και να βελτιώσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα προς όφελος των εκπαιδευομένων.

### **Συμπέρασμα**

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενδέχεται συχνά να έχουν άγχος πριν ή κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με κάποια επιμόρφωση ή τη φοίτησή τους σ' ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Τα αίτια είναι πολλά και ποικίλα και σχετίζονται με τις προηγούμενες ή τις παρούσες συνθήκες της ζωής τους, αλλά και με την ηλικία τους.

Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής ενηλίκων γνωρίζοντας αυτή την πιθανή κατάσταση των εκπαιδευομένων είναι καλό να φανεί έτοιμος και ευέλικτος. Αξιοποιώντας τη δυνατότητα ενημέρωσής του εκ των προτέρων σχετικά με τις δυνατότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευομένων του, μπορεί να προετοιμάσει λεπτομερώς την πορεία που θα ακολουθήσει στη διδασκαλία του, τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα αξιοποιήσει. Λαμβάνοντας υπόψη του ότι ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους του μπορεί να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τεχνικές ενεργητικές – συμμετοχικές, για την επίτευξη της καταπολέμησης του άγχους των εκπαιδευομένων. Ο Καταγισμός Ιδεών, οι Ομάδες Εργασίας, η Συζήτηση, είναι τρεις από τις τεχνικές που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής ενηλίκων, για να ελαττώσει ή να εξαλείψει το άγχος των εκπαιδευομένων. Η δύναμή τους βρίσκεται στο ομαδικό πνεύμα, στην αλληλεπίδραση και στην βιωματική μάθηση.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Jarvis, P. (2007). Στο Α. Θεωδορακάκου (επιμ.). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. τ. Α΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι: Τόμος Β΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Knowles M. (1998). *The Adult Learner*. Houston-Texas: Gulf.
- Noye, D., & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και επαγγελματικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ  
Υπουργική Απόφαση 5953/2014 - ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014 .Προσπελάσιμο στο:  
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-5953-2014.html> (14/2/2020).

## **Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα. Μια ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του θεσμού από τη σύσταση του ελληνικού κράτους έως την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

*Πατσιάδου Μαγδαληνή*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, patsiamags@hotmail.gr*

### **Περίληψη**

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά ένα διακριτό γνωστικό πεδίο που περιλαμβάνει τις πάσης φύσεως μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται σε ένα ώριμο ηλικιακά άτομο. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ζήτημα μείζονος εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής σημασίας στη μετανεωτερική εποχή μας. Συνδέεται στενά με τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην οικονομία, την τεχνολογία και τις εργασιακές σχέσεις. Η Ελλάδα, κατά το παράδειγμα των προηγμένων κρατών της Δύσης, σχεδιάζει, αναπτύσσει και προσφέρει στον ενήλικο πληθυσμό της προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η ιστορική διαδρομή του θεσμού στη χώρα μας καταδεικνύει όμως μεγάλες ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις, σε σχέση με τα αντίστοιχα δυτικοευρωπαϊκά παραδείγματα. Η πορεία του θεσμού έως τη δεκαετία του '80 χαρακτηρίζεται από ιδιόμορφες ιδεολογικοπολιτικές αγκυλώσεις και γενικευμένη καχεξία. Η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αυτή που δυνητικά θα διαμορφώσει τις νέες ορίζουσες και προοπτικές για τη ριζική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη του θεσμού κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δια βίου Μάθηση, Λαϊκή Επιμόρφωση

### **Εισαγωγικά**

Αν η γέννηση και ανάπτυξη των δημοσίων συστημάτων εκπαίδευσης στην Ευρώπη υπήρξε έργο της εποχής της νεωτερικότητας, τότε το πολιτικό πρόταγμα της Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνδέεται κυρίως με την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διανύουμε (Μουζέλης, στο: Κόκκος, 2005).

Ο όρος αναφέρεται σε «...οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, στο Rogers, 1999:55).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται επίσης «εκπαίδευση ώριμης ηλικίας», δηλαδή παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, με κρι-

τήριο όμως όχι την ημερομηνία γέννησης τους, αλλά την υπευθυνότητα, την κοινωνική εμπειρία, τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξης, την αίσθηση προοπτικής και τη δυνατότητά τους για αυτοκαθορισμό (Rogers, 1999:75, Κόκκος, 1999 & 2005).

Οποσδήποτε, η Δια βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων συνδέεται με μια σειρά ραγδαίων εξελίξεων στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: Το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό. Περισσότερο από κάθε άλλη φορά, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες και η συνεχής ανανέωση των μεθόδων εργασίας είναι απαραίτητες για την ερμηνεία, κατανόηση και αντιμετώπιση της συντελούμενης αλλαγής. Μάλιστα, το γεγονός αυτό επιτείνεται από τη γρήγορη απαξίωση, την *ημιζωή των γνώσεων*, λόγω της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας (Ματθαίου, 1999, Ζμας, 2007).

Από την πλευρά τους, τα κράτη καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες προσαρμογής και αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών δομών τους, ενισχύοντας και επεκτείνοντας το πλέγμα των θεσμών που υποστηρίζουν τη δια βίου εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού τους, πολλαπλασιάζοντας τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα (μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε Ανοικτά Πανεπιστήμια, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, επιμόρφωση, κ.α.), αλλά και ενισχύοντας τους θεσμούς ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, -είτε μέσα είτε έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κόκκος, στο: Rogers, 1999). Στο μονοπάτι αυτό βαδίζει και η Ελλάδα.

### Μεθοδολογία

Η θεματική του άρθρου εντάσσεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της αναζήτησης και του προβληματισμού που χαρακτηρίζει το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, *αποσκοπεί* στην παρουσίαση της θεσμικής συγκρότησης του πεδίου στην Ελλάδα, με χρονικό ορίζοντα το διάστημα από τη σύσταση του ελληνικού κράτους έως τη δεκαετία του '80, και συνακόλουθα στην εξαγωγή σχετικών αποτιμήσεων και συμπερασμάτων.

Μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, επιχειρείται μια αδρομερής ιστορική αναδρομή και αποτίμηση της εξέλιξης του θεσμού το συγκεκριμένο διάστημα, με προεκτάσεις στο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον λειτουργίας του. Η κατανόηση του συγκεκριμένου κρίνεται αναγκαία, καθώς η επισκόπηση των παραγόντων που επέδρασαν στη μορφοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ευνοεί την πληρέστερη κατανόηση της σύγχρονης κατάστασης που επικρατεί στο πεδίο. Συνειδητά, η ιστορική παρουσίαση του θεσμού οριοθετήθηκε έως τις απαρχές της δεκαετίας του '80, καθώς η είσοδος της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε ορόσημο που ενεργοποίησε στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εξελίξεις άλλης δυναμικής και εμβέλειας, σε ένα εντελώς διαφορετικό, υπερεθνικό πλαίσιο αναφοράς.

## Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα

Στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους (1830) και κάτω από τη διακυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια, σε μια χώρα καθημαγμένη, αναλφάβητη, με κατεστραμμένη οικονομία και ανύπαρκτη διοίκηση, θα γίνουν οι πρώτες προσπάθειες οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και μιας υποτυπώδους επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εργατών (Σαμαρά, 2005:23). Μετά τη δολοφονία του Κυβερνήτη και τον ερχομό του Όθωνα, θα αρχίσει ουσιαστικά η ανοικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος δανείζεται τους εκπαιδευτικούς του (και όχι μόνο) θεσμούς από την Ευρώπη. Οι ιδέες του Ευρωπαϊκού και του Νεοελληνικού Διαφωτισμού για τη σημασία της παιδείας, καθώς και ο απόηχος της Γαλλικής Επανάστασης επέδρασαν σημαντικά στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα των ραγιάδων, όχι όμως στον κοινωνικό, αστικό μετασχηματισμό της χώρας.

Πράγματι, την περίοδο 1830-1880, η Ελλάδα παραμένει μια μικρή και απομακρυσμένη, αγροτική, βαλκανική χώρα, οπισθοδρομική, πολιτικά ασταθής, με εξάρτηση από τις Μεγάλες Δυνάμεις, αλλά και οικονομικά ασθενής, με παντελή έλλειψη εκβιομηχάνισης. Πράγματι, πριν το 1880 και την έλευση του Χ. Τρικούπη, είναι δύσκολο να ανιχνευτούν σοβαρές προσπάθειες βιομηχανικού εκσυγχρονισμού: Εκτός από τη χρόνια οικονομική δυσπραγία και την έλλειψη ιδιωτικών κεφαλαίων, απουσιάζουν οι απαραίτητες υποδομές αλλά και το απαραίτητο εργατικό προλεταριάτο. Το ποσοστό αναλφαβητισμού στη χώρα είναι πολύ υψηλό, καθώς φτάνει σχεδόν το 80% του πληθυσμού (Flora, στο Κελπανίδης,-Βρυνιώτη, 2004:79).

Κατά συνέπεια, τα πρώτα βήματα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων γίνονται αρκετά αργά, στα μέσα του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν ορισμένοι φορείς με σαφείς επιρροές από το Διαφωτισμό άρχισαν να διοργανώνουν, έστω και με αρκετή καθυστέρηση, δραστηριότητες ενήλικης εκπαίδευσης. Στους φορείς αυτούς περιλαμβάνονταν το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά, που ίδρυσαν νυχτερινά σχολεία τεχνικής εκπαίδευσης για εργαζόμενους νέους. Επίσης, διάφοροι μορφωτικοί σύλλογοι, σωματεία και ιδιωτικές οργανώσεις ενδιαφέρθηκαν για τη μόρφωση του λαού, όπως ο «Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός» (1860), η «Εταιρεία Φύλων του Λαού» (1865), ο «Σύλλογος κυριών υπέρ της γυναικείας παιδείσεως» (1872), ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» (1896), το «Λύκειον Ελληνίδων» (1910), κ.α.. Όπως ήταν φυσικό, μεγάλο βάρος δόθηκε στην καταπολέμηση του εξαιρετικά υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού των ενηλίκων (Κόκκος, 2005:19-20, Κελπανίδης,- Βρυνιώτη, 2004:295-299)

## Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1880-1950

Η Ελλάδα του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα και των αρχών του 20<sup>ου</sup> βιώνει υποτονικά την πρώτη φάση της εκβιομηχάνισης της. Όμως, η διαδικασία του οικονομικοκοινωνικού



της σχηματισμού είναι αργή και επίπονη, καθώς οι διαρθρωτικές της αδυναμίες παραμένουν βαθιές: Κρατικός συγκεντρωτισμός, πελατειακή πατρωνία, έλλειψη υποδομών, έλλειψη επενδυτικών κεφαλαίων. Ο Μεγαλοϊδεατισμός κυριαρχεί ως ιδεολογία και καθορίζει τις εθνικές προτεραιότητες και επιλογές. Λειτουργεί, μάλιστα, ανασταλτικά στη δημιουργία των μεγάλων κοινωνικών και ταξικών εντάσεων που γνώρισαν άλλες χώρες. Μετά τους βαλκανικούς πολέμους, τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον ερχομό των προσφύγων το '22, η χώρα γνωρίζει μεγάλη εδαφική και πληθυσμιακή επέκταση. Την περίοδο αυτή, ο αναλφαβητισμός του πληθυσμού εξακολουθεί να βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα (Flora, στο Κελπανίδης-Βρυνιώτη, 2004:79).

Η διάχυση των σοσιαλιστικών ιδεών και η συγκρότηση του πρώτου εργατικού κινήματος επηρεάζει σημαντικά το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτσι, η Σοσιαλιστική Ομοσπονδία Θεσσαλονίκης (1909) άρχισε να οργανώνει βραδινά μαθήματα για τους εργάτες. Η Σοσιαλιστική Νεολαία (1910) με τα προσφερόμενα μαθήματα της στόχευε στη μόρφωση των μελών της με την παροχή μαθημάτων «επιστημονικών, φιλολογικών και σοσιαλιστικών». Επίσης, το Κυριακάτικο Σχολείο Εργατριών του Εργατικού Κέντρου Αθηνών (1911) προσέφερε την περίοδο αυτή στα μέλη του ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες, με πρωταρχικό σκοπό τον αλφαβητισμό τους (Βεργίδης, 1999).

Παράλληλα, η εδαφική επέκταση της χώρας κατά τη διάρκεια των βαλκανικών πολέμων του 1912-13 και κυρίως το προσφυγικό κύμα που ακολούθησε τη μικρασιατική καταστροφή του '22 έκαναν επιτακτική την ανάγκη της εθνικής ομογενοποίησης και γλωσσικής αφομοίωσης των νέων πληθυσμών. Προς την κατεύθυνση αυτή, τοποθετείται το 1929 η πρώτη παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με το Νόμο 4239 της κυβέρνησης Βενιζέλου «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», ένα νόμο-σταθμό στην εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας. Μεταξύ άλλων, προβλέπονταν και η ίδρυση νυχτερινών σχολών για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού που ξεπερνούσε το 40% του πληθυσμού, η καθιέρωση των κυριακάτικων γεωργικών σχολείων για τους αγρότες, και κυρίως η «υποβόθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων» που στόχευε στην ενσωμάτωση των προσφύγων της μικρασιατικής καταστροφής και τη διασφάλιση της εθνικής συνοχής. Για το σκοπό αυτό, διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ερμηνεία των Ευαγγελίων, εθνική ιστορία και γεωγραφία. Παρέχονταν, επίσης, στοιχειώδεις επαγγελματικές γνώσεις, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες. Προβλέπονταν, τέλος, η οικονομική συμμετοχή των δήμων και των κοινοτήτων, αν και ως γνωστό οι δυνατότητες τους ήταν ισχνές (Βεργίδης, 1999:17, Καψάλης,- Παπασταμάτης, 2002:39).

Οι προσπάθειες αυτές εντάθηκαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, με έμφαση στη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, ο.α.). Στην περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, ιδρύθηκε με το Νόμο 837/43 στο Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως, διαρ-

θρωμένη σε δύο τμήματα, το επιστημονικό και το καλλιτεχνικό. Η ίδρυση της θεωρείται, τουλάχιστον σε νομικό επίπεδο, η ληξιαρχική πράξη γέννησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Σημειώνεται ότι ο αλφαριθμητισμός και η επιμόρφωση των ενηλίκων σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος δεν περιλαμβάνονταν στους στόχους της Διεύθυνσης. Έργο της ήταν η συγγραφή εκλαϊκευμένων βιβλίων για την ηθική και πνευματική ανάπτυξη του λαού, η έκδοση και κυκλοφορία περιοδικού, οι ραδιοφωνικές εκπομπές και η οργάνωση διαλέξεων. Κατά βάση, η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως ανέλαβε τη ναζιστική προπαγάνδα (Καψάλης,- Παπασταμάτης, 2002:39), δημιουργώντας ένα μηχανισμό αναχαίτισης της επιρροής της αντίπαλης πολιτικά ιδεολογίας. Η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως θα στελεχωθεί μόλις το 1951, αφού προηγουμένως έχει μετατραπεί σε Τμήμα της Διεύθυνσης Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως (Καραλής, 2002 ).

Από την άλλη πλευρά, το ΕΑΜ (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) και η ΕΠΟΝ (Ενιαία Πατριωτική Οργάνωση Νέων), με διαφορετικές πολιτικές επιδιώξεις, κατέβαλαν προσπάθειες για την ίδρυση γεωργικών σχολών για τους αγρότες και νυχτερινών σχολών για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, στις περιοχές εκτός του ελέγχου της κατοχικής διοίκησης. Το πολιτικό όργανο του ΕΑΜ, η ΠΕΕΑ (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης), προωθούσε μέσα από τις δράσεις της την αντίληψη ότι: α) Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο σε μια ομάδα του πληθυσμού, αντιθέτως είναι δικαίωμα όλων των πολιτών και β) η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην παιδική ηλικία, αλλά απευθύνεται εξίσου στους ενήλικες, και ειδικά στους εργαζόμενους (Κελπανίδης,-Βρυνιώτη, 2004:300, Βεργίδης, 1999).

### **Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα το διάστημα 1950-1980**

Η Ελλάδα βυθίζεται μεταπολεμικά στη δίνη ενός σκληρού εμφύλιου πολέμου. Οι προσπάθειες ανασυγκρότησης γίνονται με αργά και επώδυνα βήματα: Ασθενείς οικονομικές δομές, μαζική μετανάστευση, ξένη παρέμβαση, πολιτική αστάθεια, δυσλειτουργία των θεσμών, επιβολή δικτατορίας, κυπριακή τραγωδία και αποκατάσταση της Δημοκρατίας. Έστω και κάτω από το βάρος των γεγονότων αυτών, μεταπολεμικά εμφανίζονται στη χώρα μας οι περισσότερες συντονισμένες θεσμικά προσπάθειες:

Ο πρώτος επίσημος φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας ήταν η βασιλική οικογένεια: Στη διάρκεια του εμφύλιου πολέμου, ο βασιλιάς Παύλος και η βασίλισσα Φρειδερίκη ιδρύουν αντιστοίχως το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα (Β.Ε.Ι.) και τον Εθνικό Οργανισμό Πρόνοιας (ΕΟΠ). Το 1957, το Β.Ε.Ι. ίδρυσε την Κεντρική Επιτροπή Κοινοτικής Αναπτύξεως, Νομαρχιακές Επιτροπές Κοινοτικής Αναπτύξεως, και 2.000 Τοπικές Επιτροπές Κοινοτικής Αναπτύξεως. Ως στελέχη χρησιμοποιήθηκαν δάσκαλοι, ιερείς, πρόεδροι κοινοτήτων, διοικητές σταθμών χωροφυλακής, κ.α. Επίσης, το Β.Ε.Ι. ίδρυσε πρακτικά γεωργικά σχολεία, σχολεία μηχανικής καλλιέργειας, πρακτικά σχολεία οικοδόμων, ξυλουργών και τις τεχνικές σχολές Λέρου. Στόχος ήταν, μέσω της εθνικής μόρφωσης, η διάχυση της κυρίαρχης ιδεολογίας των νικητών του εμφύλιου

πολέμου, αλλά και η κατάρτιση φθηνού εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, απαραίτητου για τη μεταπολεμική ανασυγκρότηση του κράτους και τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη. Ο τότε βασιλιάς Παύλος ίδρυσε επίσης την οργάνωση «Ελληνικόν Φως» που εκπαίδευε ετησίως 400 νέες κοπέλες. Οι απόφοιτες μετά το τέλος των σπουδών τους επάνδρωναν τις κοινωνικές υπηρεσίες του κράτους. Από την πλευρά της, η βασίλισσα Φρειδερίκη οργάνωσε παιδουπόλεις για ορφανά και απροστάτευτα παιδιά, τα «Σπίτια του Παιδιού», με εργαστήρια και τεχνική βοήθεια για τους νέους του χωριού, καθώς και σχολές ταπητουργίας, κεντήματος και λαϊκής τέχνης για τα κορίτσια (Βεργίδης, 1999).

Από τη δεκαετία του '50 και μέχρι τη μεταπολίτευση, το κράτος οργάνωσε αρκετές εκπαιδευτικές δραστηριότητες προνοιακού ή απλού επαγγελματικού χαρακτήρα (για αγρότες, βιοτέχνες), με έντονα πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία (Κόκκος, 2005:19-20). Από τους πρώτους μεταπολεμικούς σταθμούς στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ήταν η ψήφιση του ΝΔ 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού». Η ψήφιση του νόμου αυτού δε μπορεί να αποκοπεί από το γενικότερο μετεμφυλιακό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού κράτους. Βάσει αυτού, ιδρύθηκε η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησις Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησις Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ) που υπάγονταν στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι φορείς αυτοί ανέλαβαν την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για τους αναλφάβητους νέους 14-20 ετών, καθώς και κέντρων για τον προαιρετικό εγγραμματισμό όσων ήταν άνω των 20. Όμως, η αποτελεσματικότητα αυτής της προσπάθειας ήταν τελικά περιορισμένη και περισσότερο συγκάλυψε το πρόβλημα των αναλφάβητων από το να το αντιμετωπίσει ριζικά (Καψάλης,- Παπασταμάτης, 2002:39-40). Η ίδρυση και λειτουργία των νυχτερινών σχολείων δεν ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων, «καθώς οι ενήλικοι αναλφάβητοι διδάσκονται στα ίδια σχολεία {με τους ανήλικους}, από τους ίδιους δασκάλους και με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά» (Καραλής, 2005).

Προς την ίδια κατεύθυνση, τέλος, και με τη βοήθεια του Προγράμματος Τεχνικής Βοήθειας της UNESCO δημιουργήθηκε το 1958 στο Υπουργείο Παιδείας το "Κέντρο Έρευνας της Βασικής Εκπαίδευσης των Ενηλίκων", με σκοπό κυρίως τη μελέτη των ζητημάτων που σχετίζονταν με τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων (Θωίδης, 1999). Η εξέλιξη αυτή κρίνεται μείζονος σημασίας, καθώς οι τρεις εμπειρογνώμονες της UNESCO που ήλθαν στη χώρα μας, διαπιστώνοντας την ποιοτική, ποσοτική και επιστημονική υστέρηση του πεδίου, προέβησαν σε μια σειρά ενεργειών που μεταξύ άλλων στόχευαν: Στη διάκριση του πεδίου από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, στην ανάδειξη της ιδιαιτερότητας των ενήλικων εκπαιδευόμενων και της ενήλικης μάθησης, ακόμα και στην ανάδειξη του ρόλου και των προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων. Για το λόγο αυτό οργανώθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις και εκδόσεις για την ευαισθητοποίηση των συνεργαζομένων εκπαιδευτών με το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ακόμα και κάποια μικρής διάρκειας σεμινάρια για την προώθηση του θεσμού και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Οι πρωτοβουλίες αυτές για την εποχή

τους ήταν όντως πρωτοποριακές, δυστυχώς όμως δεν μπόρεσαν να καλύψουν τα μεγάλα κενά στο πεδίο και δεν αξιοποιήθηκαν στο σύνολο τους στα μετέπειτα χρόνια της Δικτατορίας (Καραλής, 2005).

Στις αρχές του '60, η πολιτική της Ένωσης Κέντρου για τη λαϊκή επιμόρφωση συνδέθηκε με τη γενικότερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης (μεταρρύθμιση του 1964). Από το 1965, οι ΚΕΚΑ μετονομάζονται σε ΚΕΛΕ, Κεντρικές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, ενώ οι ΝΕΚΑ σε ΝΕΛΕ, Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Καψάλης, - Παπασταμάτης, 2002:40). Στο σύντομο διάστημα διακυβέρνησης της χώρας από την Ένωση Κέντρου, η κρατική δαπάνη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αυξήθηκε από 3.730.000 δρχ. το 1963, σε 5.733.000 το 1964. Κατά το 1964-65 λειτούργησαν 568 δημόσια και 60 ιδιωτικά νυχτερινά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, με 14.000 μαθητές, 14-20 ετών, που δεν είχαν ολοκληρώσει το δημοτικό. Λειτούργησαν, επίσης, 192 Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων σε αγροτικές περιοχές, με 11.000 εγγεγραμμένους ενήλικες μαθητές. Την περίοδο αυτή, ως βασικοί στόχοι της Λαϊκής Επιμόρφωσης προβλήθηκαν «η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η λειτουργία τμημάτων μάθησης σε θέματα κοινωνικής κατάρτισης και αγωγής υγείας, η λειτουργία λαϊκών αναγνωστήριων και δανειστικών βιβλιοθηκών και η καθιέρωση ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών μορφωτικού περιεχομένου» (Καραλής, 2002). Επιπλέον, στη δεκαετία του '60, ορισμένες μεγάλες επιχειρήσεις προέβησαν στις πρώτες απόπειρες ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, ενώ το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. (Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας), διεύρυνε την εκπαιδευτική του δράση προς τα στελέχη επιχειρήσεων. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν και τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, που θα πρωτοστατήσουν στο χώρο της ταχύρρυθμης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σχεδόν για μια τριακονταετία (Καραλής, 2005).

Κατά τη διάρκεια της επταετίας, το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης λειτούργησε κυρίως ως μηχανισμός διάχυσης της προπαγανδιστικής ιδεολογίας του δικτατορικού καθεστώτος. Η λειτουργία των νυχτερινών σχολείων για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού συνεχίστηκε, με φθίνουσα πορεία. Οι ομιλίες επικεντρώθηκαν κυρίως σε θέματα οικογένειας, θρησκείας, εθνικής και κοινωνικής αγωγής. Ο τεράστιος, μάλιστα, αριθμός των συμμετεχόντων καταδεικνύει τον έντονα προπαγανδιστικό χαρακτήρα αυτών των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι για τις ανάγκες της προπαγανδιστικής εκστρατείας για το δημοψήφισμα του 1968 προηγήθησαν 20.000 επιμορφωτικές εκδηλώσεις, με περίπου 1.280.000 παρουσίες, ενώ το έτος του επόμενου δημοψηφίσματος 1972-73, πραγματοποιήθηκαν 55.567 διαλέξεις, με 3.839.505 συμμετέχοντες (Βεργίδης, 1999:22, Καραλής, 2002:40). Πρέπει να τονιστεί, μάλιστα, ο άμεσα ή έμμεσα υποχρεωτικός χαρακτήρας της συμμετοχής, η τάση των οργανωτών να διογκώνουν τον αριθμό των συμμετεχόντων, αλλά και το γεγονός ότι ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός τους αντιστοιχούσε περισσότερο σε παρουσίες, και όχι κατ' ανάγκη σε άτομα (Βεργίδης, 1999:22-23). Το προσωπικό των τμημάτων ΝΕΛΕ ήταν κυρίως 'εκπαιδευτές εκ των ενόντων', δάσκαλοι, ιερείς, πρόεδροι τοπικών κοινοτήτων, διοικητές σταθμών χωροφυλακής, κ.α. Καθώς δεν είχαν

τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις, λειτουργούσαν περισσότερο 'έμφυχωτικά', στοχεύοντας στην ενίσχυση του πατριωτικού συναισθήματος και της εθνικής συνείδησης των ακροατών τους (Κελπανίδης,-Βρυγιώτη, 2004:32).

Από τη Μεταπολίτευση (1974) και έως το 1981, σημειώθηκε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Με το Π.Δ.147/1976, η ΚΕΛΕ αναδιοργανώθηκε και δημιουργήθηκε η Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων στο ΥΠΕΠΘ, με παράλληλη αποδοχή των σκοπών της UNESCO για την ενήλικη εκπαίδευση. Έτσι, καταργήθηκαν τα 1.400 κέντρα επιμόρφωσης και ιδρύθηκαν 227 νέου τύπου, σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές ζώνες. Η λειτουργία τους στηρίχθηκε σε ένα σύστημα ανταποδοτικών κινήτρων προς τους διευθυντές και αναπληρωτές διευθυντές, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες γίνονταν κατόπιν σχεδιασμού και διερεύνησης των κατά περίπτωση αναγκών. Οι ανοιχτές διαλέξεις περιορίστηκαν κατά πολύ, το ίδιο και οι δραστηριότητες αλφαριθμητισμού. Τα προγράμματα επικεντρώθηκαν κυρίως σε στοιχειώδεις, πρακτικές γνώσεις (κοπτική, ραπτική, κέντημα, κ.α.), στην κάλυψη των κενών της Μέσης Εκπαίδευσης (ξένες γλώσσες), αλλά και στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (γυμναστική, φωτογραφία, κ.α.) (Καυάλης,- Παπασταμάτης, 2002:40-41, Καραλής, 2002:41-42). Μάλιστα, τα νέα αυτά κέντρα, παράλληλα προς τις μορφωτικές και πολιτιστικές τους δραστηριότητες, προσέφεραν και επαγγελματική κατάρτιση, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό για τη μετέπειτα εξέλιξη του πεδίου. Τέλος, με Απόφαση του Υπουργού Παιδείας, εκδίδεται το 1980 ο «Κανονισμός της Λαϊκής Επιμορφώσεως» που καθορίζει την οργάνωση των ΝΕΛΕ και τους στόχους του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης (Καραλής, 2002:42).

Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα και παράλληλα με τη λειτουργία του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης, μια πληθώρα φορέων, από δημόσιες υπηρεσίες και κρατικούς οργανισμούς έως μεγάλες βιομηχανικές μονάδες, όπως ο ΕΟΜΜΕΧ (Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας), το ΕΛΚΕΠΑ, και η ΧΕΝ (Χριστιανική Ένωση Νέων), αναπτύσσουν ποικίλα προγράμματα με χαρακτηριστικά επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής, 2003). Αξιόλογη, επίσης, ήταν η προσφορά των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Γεωργίας, αλλά και η συμβολή της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής στη Β. Ελλάδα, όσον αφορά την εισαγωγή και διάδοση καινοτομιών (Κελπανίδης,- Βρυγιώτη, 2004). Όμως, *«όλη αυτή η δραστηριότητα, από τις απαρχές έως την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πραγματοποιήθηκε κυρίως με κρατικές παρεμβάσεις δημοσίων φορέων που διέθεταν μικρούς προϋπολογισμούς. Η αποσπασματικότητα, η χαλαρότητα και η πολυτυπία χαρακτήριζε το νομοθετικό πλαίσιο υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων»* (Καραλής, 2003). Σε γενικές γραμμές, η προσπάθεια εκσυγχρονισμού του θεσμού ως τις αρχές της δεκαετίας του '80 είχε περιορισμένα αποτελέσματα. Η μεγάλη καμπή, θα έρθει με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Siritanou, 2006).

## Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη και εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα έγινε όψιμα, με υποτονικούς ρυθμούς και ιδιογενείς προτεραιότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως μέχρι το πρώτο ελεύθερο ελληνικό κράτος του 1830 τα μηνύματα του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης για την αξία της εκπαίδευσης των πολιτών δε λειτούργησαν στο πλαίσιο ενός αστικού μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας, όπως συνέβη π.χ. στη Γαλλία, αλλά προς μια εθνικοαπελευθερωτική προοπτική για τους υπόδουλους. Από την άλλη, η ελληνική κοινωνία παρέμεινε για πολύ καιρό στατική και παραδοσιακή ως προς τις δομές της, αφού δεν γνώρισε εκβιομηχάνιση δυτικού τύπου. Κατά συνέπεια, δε διαμορφώθηκε ποτέ ουσιαστική ζήτηση για Εκπαίδευση Ενηλίκων, «αφού το χαμηλό επίπεδο τεχνολογίας συνεπάγεται ένα επίσης χαμηλό επίπεδο εφαρμογής επιστημονικών γνώσεων» (Κελπανίδης,-Βρυνιώτη, 2004:305-306). Η απουσία μεγάλων κοινωνικών εντάσεων και ταξικών αγώνων, η περιπέτεια της εθνικής ολοκλήρωσης και οι χρόνια ασταθείς πολιτικές δομές εξηγούν επίσης, σε μεγάλο βαθμό, αυτή τη διαδρομή.

Λόγω της φύσης του ιδιόμορφου ελληνικού σχηματισμού, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είχε κυρίως συντηρητικούς πολιτικοϊδεολογικούς προσανατολισμούς, που συχνά αμαύρωναν την εικόνα της και την αποξένωσαν από τη λαϊκή βάση. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας δεν ταυτίστηκε με τα αιτήματα και τις προσδοκίες των λαϊκών τάξεων. Ούτε αποτέλεσε μια εγγενή διαδικασία, με καταξιωμένο κοινωνικό ρόλο. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου και της δικτατορίας, ήταν έντονα αισθητή η διενέργεια δραστηριοτήτων ενήλικης εκπαίδευσης με πολιτικοϊδεολογικό χαρακτήρα. Η κατάσταση αυτή αρχίζει να απαμβλύνεται από τη Μεταπολίτευση και μετά, κατά την πορεία εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της χώρας (Βεργίδης, 1999:64).

Επιπλέον, η λειτουργία των δραστηριοτήτων ενήλικης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ήταν έως τις αρχές του '80 ελλιπής, χωρίς σταθερό και κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και χωρίς συνέχεια. Κατά την περίοδο που εξετάστηκε, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας δεν αναπτύχθηκε ως διακριτό επιστημονικό πεδίο και ούτε φυσικά ήρθαν στην επιφάνεια, με οργανωμένο τρόπο, ζητήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και την αναγκαιότητα ειδικής εκπαίδευσής του (Καραλής, 2005). Έτσι, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των δράσεων παρέμεινε σε όλο αυτό το διάστημα χαμηλή. Ακόμα και οι μακρόχρονες προσπάθειες εγγραμματοτισμού του ενήλικου πληθυσμού της χώρας δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '70 οι αναλφάβητοι άγγιζαν το 14% του συνολικού πληθυσμού, -ποσοστό πολύ υψηλό για μια μη τριτοκοσμική χώρα (Κελπανίδης,-Βρυνιώτη, 2004).

Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνδέθηκε, βέβαια, και με το πρόταγμα της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, μέσω της συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά πολύ

πιο αργά, με τρόπο αποσπασματικό και με λιγότερα εχέγγυα επιτυχίας. Δυστυχώς, οι όψεις της ελληνικής υπανάπτυξης υπήρξαν πολλές και αρνητικά καθοριστικές: Η στατικότητα, οι αργοί ρυθμοί ανάπτυξης, η αργοπορημένη, υποτονική και μετ' εμποδίων εκβιομηχάνιση, το χαμηλό επίπεδο εφαρμογής των τεχνολογικών και επιστημονικών γνώσεων, αλλά και η συνακόλουθη απουσία των μεγάλων κοινωνικών εντάσεων και των σφοδρών εργατικών κινημάτων που συντάραξαν την Κεντρική Ευρώπη οδήγησαν, όπως ήταν φυσικό, σε εξαιρετικά περιορισμένη ζήτηση για προγράμματα μη τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Επιπρόσθετα, οι χρόνιες δυσλειτουργίες του ελληνικού κρατικού μηχανισμού, η πολιτική κακοδαιμονία, οι εσωτερικές ανωμαλίες, οι μικροκομματικές εμπλοκές, η έλλειψη συνέχειας και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με προοπτική και όραμα επιβάρυναν ακόμα περισσότερο το μέλλον του θεσμού (Καζαμίας, 1995).

Η μεγάλη καμπή θα επέλθει με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το 1981.

### Αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1999), Κοινωνικός και Οικονομικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Βεργίδης, Δ. και λοιποί, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνική και Οικονομική λειτουργία*, τ. Β', Πάτρα:ΕΑΠ

Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα:Μεταίχμιο

Θωίδης, Δ. (1999), Η έννοια και το έργο της μόρφωσης ενηλίκων, στο Κ. Π. Χάρης,-

Ν. Β. Πετρουλάκης,- Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ατραπός.

Καζαμίας, Α. (1995), Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Καζαμίας, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.

Καραλής, Θ. (2002), *Η εξέλιξη του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Καραλής, Θ. (2003), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, προσβάσιμο στο [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr).

Καραλής, Θ. (2005), Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ.5, σ.9-14.

Καψάλης, Αχ. – Παπασταμάτης, Αδ. (2002), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*, τ.Α', Θεσσαλονίκη:εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καψάλης, Αχ. – Παπασταμάτης, Αδ. (2006), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, (επιμ.), Αθήνα:Τυπωθήτω.

Κελπανίδης, Μ. – Βρυγιώτη, Κ. (2004), *Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, τ.Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος Α. (1999 β), Εισαγωγή, στο Rogers Α., *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματθαίου Δ. (1999), Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου Εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Εισήγηση στο Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Βόλος.

Μουζέλης, Ν. (2005), Πρόλογος, στο Κόκκος Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαμαρά, Α. (2005), *Η δια βίου εκπαίδευση ως περιεχόμενη έννοια της νεωτερικότητας. Από τη γαλλική επανάσταση στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης*. Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

Rogers, Α. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Sipitanou, Α. (2006), Lifelong Learning in Greece, στο: Lifelong Learning in the Balkans, Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a



## Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών

*Πασιάδου Μαγδαληνή*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, patsiamags@hotmail.gr*

### Περίληψη

Το ζήτημα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα, όχι μόνο των εθνικών κρατών αλλά και των υπερεθνικών οργανισμών, συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Η ρητορική τους είναι κοινή: στοχεύει σε ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα και στην ανακατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος, ως ευσυνείδητος επαγγελματίας, οφείλει να αναστοχάζεται και να αυτορρυθμίζεται όσον αφορά τις επιμορφωτικές του ανάγκες, απέναντι σε ένα όλο και πιο απαιτητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Δια βίου Μάθηση, Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνείς Οργανισμοί.

### Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση βρίσκεται, -όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής-, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Πράγματι, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται εντός των εθνικών κρατών, οι ζοηρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, το ενδιαφέρον των παραγωγικών τάξεων, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών πιστοποιούν την εκδήλωση ενός έντονου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τόσο ο εθνικός όσο και ο υπερεθνικός λόγος περί αλλαγής στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη στήριξη της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού (Ματσαγγούρας, 2005, Παπαναούμ, 2005). Και αυτό γιατί έχει πλήρως εμπεδωθεί ότι: α) στα χρόνια που έρχονται, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναμένεται να γνωρίσει μεγάλες μεταρρυθμίσεις ή και απορρυθμίσεις και β) καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς την αποδοχή και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Barber & Mourshed, 2007).

Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη θεωρούνται απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχή προσαρμογή των εθνικών κρατών στα νέα διεθνή, εκπαιδευτικά προτάγματα. Και όχι μόνον: Το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών και η δια βίου αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ενδιαφέρουν πολύπλευρα την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ, που συνομολογούν

την εξάρτηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από αυτήν την παράμετρο.

### **Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς**

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση ή την αναβάθμιση των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων που απαιτούνται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό, - έχοντας ως δεδομένο ότι «η αρχική ή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει μόνο εφόδια επαγγελματικής υποδομής (*preparational* και όχι *operational competency*)τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση» (Ξωχέλλης, 2011:593). Αυτό σημαίνει πως οι προπτυχιακές σπουδές, όσο υψηλής ποιότητας και να είναι, αρκούν για να προσφέρουν πολύ καλούς αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής πορείας. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας είτε στην ανάπτυξη και επέκταση της γνώσης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης, είτε στην πρόσκτηση καινούργιων γνώσεων/δεξιοτήτων, είτε ακόμα και στην εμπέδωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επίσης, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ικανοποιήσουν τις προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες, γεγονός που έχει άμεσο και έμμεσο θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα του έργου τους (Eurydice, 2003:103). Η επιμόρφωση θεωρείται επιπλέον ως μια από τις βασικότερες συνιστώσες για τη διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ, αφού οι εκπαιδευτικοί των κρατών-μελών της Ε.Ε. θα πρέπει να καταστούν ικανοί να σκέφτονται, να μαθαίνουν, να αισθάνονται και να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό/διεθνές επίπεδο (European Commission, 2013a).

Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε έχουν αποκτήσει τη συνήθεια να μαθαίνουν δια βίου, ανιχνεύοντας και ικανοποιώντας τις προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες. Είναι συνεπώς ικανοί να αυτό-αξιολογούνται και να αυτο-ρυθμίζονται, αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη για την καθοδήγηση και προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μάλιστα, όχι μόνο θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και να λειτουργούν οι ίδιοι ως προάγγελοι και πρωτεργάτες των αλλαγών αυτών, εντάσσοντας τες οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση μια συγκεκριμένη ηθική συμπεριφορά (Fullan, 1993a).

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβάλλει, πέρα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, το μοντέλο της «αυτόνομης δια βίου μάθησης» για τους εκπαιδευτικούς: Αυτό σημαίνει πως οι τελευταίοι θα πρέπει να ανιχνεύουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να αναστοχάζονται επάνω σε αυτές, αναζητώντας τρόπους κάλυψής τους. Κατά συνέπεια, καθίστανται προσωπικά υπεύθυνοι ως επιστήμονες-επαγγελματίες για την ανανέωση-επικαιροποίηση-αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους (Commission of the European Communities, 2007). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται, έτσι,

σε ένα πλαίσιο Κοινών Ευρωπαϊκών Αρχών που το προσδιορίζουν ως *επάγγελμα υψηλών προσόντων, δια βίου μάθησης και ως επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στις συμπράξεις* (E.C.,2005).

Όμως, ένα επάγγελμα υψηλής στάθμης και δια βίου μάθησης που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και επενδύει στις συμπράξεις, απαιτεί τη λήψη μέτρων στήριξης και ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι αρμόδιοι φορείς καλούνται για το λόγο αυτό να καλύψουν και να υποστηρίξουν τα συστήματα επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σχεδιάζοντας ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό σύστημα προσέλευσης, επιλογής, εκπαίδευσης, εισαγωγικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς τους. Άλλωστε, *οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να περιμένουν την επόμενη γενιά των εκπαιδευτικών για να εφαρμοστούν* (Schleicher, 2012). Αυτό συνεπάγεται πως τα κράτη-μέλη θα πρέπει (European Commission, 2012):

- Να διασαφηνίσουν τα προσόντα και τις ικανότητες που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί.
- Να επανασχεδιάσουν το σύστημα πρόσληψης των καλύτερων και των καταλληλότερων για το εκπαιδευτικό επάγγελμα.
- Να διασφαλίσουν συστηματική εισαγωγική εκπαίδευση για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα.
- Να προσφέρουν συνεχώς ποικίλες ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Να συνδέσουν τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζονται και να δομούνται μέσα σε ένα *πλαίσιο συνέχειας* (το "συνεχές" της επαγγελματικής κατάρτισης), με γνώμονα τη συνεκτικότητα και τη θετική συμπληρωματικότητα σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, από την εισαγωγική εκπαίδευση και την είσοδο τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται συνεπώς μέσα από μια *δια βίου μαθησιακή προοπτική, που αναπόφευκτα οδηγεί στη διασύνδεση, αναγνώριση και πιστοποίηση όλων των μορφών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης*.

Τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/κατάρτισης για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να έχουν ικανή διάρκεια, να βασίζονται στις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας και να επιτρέπουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λοιπών ενδιαφερομένων ατόμων/ομάδων. Επιπλέον, από τη στιγμή που η συμμετοχή σε αυτά καθίσταται για τους εκπαιδευτικούς μόνιμη επαγγελματική υποχρέωση, θα πρέπει να τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα αλλά και να συνυπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμμετοχή σε αυτά ως πρόσθετη εργασιακή επιβάρυνση (OECD, 2005, Musset, 2010, UNESCO, 2005 & 2006, European Commission, 2013b).

Οι νεότερες εξελίξεις σε επίπεδο Ε.Ε. έχουν αναδείξει μια σειρά θεματικών προτεραιοτήτων για τις ακολουθούμενες επιμορφωτικές πολιτικές. Βάσει αυτών, θα πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε προγράμματα που καλλιεργούν πολιτικές και κοινωνικές ικανότητες, ικανότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ικανότητες που συνδέονται με την κριτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η κοινωνία της πληροφορίας, καθώς και την ικανότητα του να μαθαίνει κανείς διά βίου, τόσο στο πλαίσιο του επαγγέλματός του όσο και στην ατομική και κοινωνική ζωή. Ανάμεσα στα θέματα που τέθηκαν σε προτεραιότητα από την Ε.Ε. και τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης στα κράτη-μέλη αναδεικνύονται τα κάτωθι (ΟΕΠΕΚ, 2007:47-48):

- 1) Οι τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής.
- 2) Οι πολιτικές ένταξης όλων των παιδιών στα συνήθη σχολεία (εφόσον δεν συντρέχουν σοβαροί αρνητικοί παράγοντες που θα καθιστούσαν την ένταξή τους επιβλαβή για τα ίδια).
- 3) Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- 4) Η αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας στο σχολικό περιβάλλον.
- 5) Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας.
- 6) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση.
- 7) Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού προσωπικού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- 8) Η προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.
- 9) Η προαγωγή καινοτομιών.
- 10) Η ανάπτυξη συμπράξεων και εταιρικών σχέσεων.
- 11) Η ένταξη των ΤΠΕ στις καταστάσεις τυπικής μάθησης και σε κάθε επαγγελματική πρακτική μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- 12) Η εξοικείωση με τις πολιτικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και του σχολείου (διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων).
- 13) Η εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO τονίζουν τη συμβολή της ποιοτικής διδασκαλίας στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, και κατά συνέπεια τη σημαντικότητα τόσο της αρχικής εκπαίδευσης, όσο και της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και

συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται, *οι προσδοκίες είναι μεγάλες και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν σχεδόν απροσδιόριστες* (UNESCO, 2002). Υπογραμμίζεται πως ο μετασχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών απαιτεί συνεχή επικαιροποίηση /αναβάθμιση των γνώσεων/δεξιοτήτων/ικανοτήτων τους, από την είσοδο τους στο επάγγελμα μέχρι και την αφυπηρέτηση. Ο ΟΟΣΑ από πολύ νωρίς εστίασε στο προφίλ του εκπαιδευτικού, στη σύγχρονη αποστολή του, στη σημασία της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Από την πλευρά της η UNESCO, ήδη από το 1966, διατύπωσε σε ένα ευρέως αποδεκτό σώμα *Συστάσεων* τις γενικές αρχές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την αρχική και την περαιτέρω εκπαίδευση του, τις συνθήκες εργασίας του κ.α.

Το βάρος της προσοχής των δύο Οργανισμών μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στη μάθηση και κατά συνέπεια σε εκείνες τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που επιδρούν θετικά στη μαθητική επίδοση, πάντοτε σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Πέρα από τα συμβατικά προγράμματα, όπως είναι π.χ. η παρακολούθηση σεμιναρίων ή η συμμετοχή σε εργαστήρια, ενθαρρύνονται ιδιαίτερα εκείνες οι δραστηριότητες που μπορούν να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς ομαδοσυνεργατικά σε *“επαγγελματικές κοινότητες μάθησης”*. Όλα αυτά, με το δεδομένο πως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν στο να μετασχηματίζονται σταδιακά σε *εκπαιδευτικά συστήματα δια βίου μάθησης* και οι σχολικές μονάδες σε *οργανισμούς μάθησης*, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

### Εκτιμήσεις - Συσχετισμοί

Η συζήτηση για το είδος του εκπαιδευτικού που επιθυμούμε να κατασκευάσουμε είναι μια βαθύτατα πολιτική συζήτηση (Μαυρογιώργος, 2011:608). Ο εκπαιδευτικός λόγος των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της εκπαίδευσης/κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συγκλίνει προς μια συγκεκριμένη ιδεολογική θεώρηση. Οι σχετικές συζητήσεις για τη δημιουργία ενός κοινού επαγγελματικού προφίλ προχωρούν μάλιστα πολύ πιο πέρα από τον ακριβή προσδιορισμό των προσόντων που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ευρωπαϊό εκπαιδευτικό: Οδηγούν σταδιακά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το πώς οι σύγχρονες κοινωνίες αντιλαμβάνονται το έργο των εκπαιδευτικών και τί περιμένουν από αυτούς. Τα προτάγματα των υπερεθνικών πρωταγωνιστών δημιουργούν, έτσι, πραγματικές προκλήσεις για τα εθνικά κράτη.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, επομένως και το πλαίσιο εκπαίδευσης και κατάρτισης του από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση, βρίσκονται μπροστά σε ένα νέο κατώφλι: Όπως αναφέρεται, *«οι προτεινόμενες σε κοινοτικό επίπεδο Αρχές-Πλαίσιο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ουσιαστικά επανατοποθετούν/επαναπροσδιορίζουν ένα παραδοσιακά «εθνικό» επάγγελμα σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός νέου είδους “παραδείγματος”, το οποίο πηγαίνει πέρα από τα συνήθη όρια της παραδοσιακής*

*διδασκαλίας πράξης»* (Ρουσσάκης, 2011). Σε γενικές γραμμές, οι ανωτέρω προτάσεις υποδεικνύουν τη συχνή αλλά βραχείας διάρκειας επιμόρφωση, σε άμεση διασύνδεση με τις ανάγκες της σχολικής πράξης, χωρίς θεωρητικολογίες και με ενίσχυση των διαχειριστικών κυρίως δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού.

Η επιτυχία εφαρμογής τους, όμως, στο εν πολλοίς ανομοιογενές ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο κάθε άλλο παρά δεδομένη είναι. Όπως επισημαίνεται, «...*Η εξειδίκευση και η εφαρμογή τους, ιδιαίτερα όταν θα πρέπει να γίνει από πολιτικές ελίτ με διαφορετικές ατζέντες, σε χώρες με διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις και με πολύ διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα, θα είναι το τελικό κριτήριο της αποτελεσματικότητάς τους*». Επιπρόσθετα, αυτός ο κατάλογος προσόντων ενδέχεται να λειτουργήσει διττά: *Ως μια δήλωση καλών προθέσεων και αφόρμηση για αλλαγές με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και ως ένας μηχανισμός εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και ελέγχου της αποδοτικότητάς τους* (Ρουσσάκης, 2011).

Επιπλέον, για να οδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοβούλως και συνειδητά σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης, θα πρέπει να τους εμπιστευθούμε ως ενεργούς ερευνητές με αναπτυγμένες κριτικές ικανότητες (Ovens, 1999), ως *ενήλικες εκπαιδευόμενους που βιώνουν τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα ως μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία, με διαδοχικά επεισόδια αναστοχασμού* (Μαυρογιώργος, 2011:608-621). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεπώς να έχουν περιθώρια *επιμορφωτικής αυτενέργειας*. Άλλωστε, «*κανείς δεν μπορεί να αναπτύξει τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται ενεργητικά...*» (Day, 2003). Το πρώτο βήμα θεωρείται πως είναι η έκφραση εμπιστοσύνης του κράτους προς τους εκπαιδευτικούς. *Μάλιστα, θα πρέπει το σύστημα να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς προτού ακόμα αυτοί αποδείξουν εμπράκτως ότι το αξίζουν* (OECD, 2014).

Δυστυχώς, μια τέτοια σχέση αμοιβαίας και στέρεης εμπιστοσύνης μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμα εδραιωθεί (Whitty, 2000). Τα σύγχρονα κράτη φαίνεται να έχουν αποτύχει στη διαχείριση των εκπαιδευτικών τους κατά δύο έννοιες: Τους θεωρούν υπεύθυνους για τη μη επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών επιτευγμάτων, χωρίς όμως την ίδια στιγμή να τους προσφέρουν τα μέσα για τη βελτιστοποίηση του έργου τους (Fullan, 1993a). Από την άλλη, δεν έχει ακόμα ακουστεί ξεκάθαρα η φωνή των εκπαιδευτικών για το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ένα αποτελεσματικό, συνεκτικό και συνεργατικό σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέχρι στιγμής, περισσότερο μιλούν εξ ονόματος τους τα εξειδικευμένα στελέχη των Διεθνών Οργανισμών και τα ιδρύματα που παραδοσιακά σχεδιάζουν τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εθνικό επίπεδο (Fullan, 1993a). Αν, όμως, δεν πραγματοποιηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να συνδεθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες με τη γενικότερη εκπαιδευτική αρένα, τα ζητήματα *εξουσίας και την κοινωνική δικαιοσύνη* (Παμουκτσόγλου, 2011:648), είναι πραγματικά πολύ δύσκολο να αναμένουμε την προώθηση των σχετικών διαδικασιών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο μόνο μέσα από την εφαρμογή κοινά συμφωνημένων αρχών.

Θα πρέπει ακόμα να πείσουμε τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και για το συνακόλουθο μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Τότε μόνο θα πειστούν και για τους σκοπούς που προσδοκά να εξυπηρετήσει η συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη, στο πλαίσιο που προτείνεται από τους τρεις υπερεθνικούς πρωταγωνιστές. Αυτό, όμως, δεν έγινε εξ αρχής αντιληπτό (OECD, 1989).

Θα πρέπει επιπροσθέτως να προσδιοριστούν και τα όρια της ευθύνης τους απέναντι στο ζήτημα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου: Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο ΟΟΣΑ, - που, σημειωτέον, εγκαινιάει για τη μονόπλευρη οικονομικο-τεχνοκρατική θεώρηση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι,- «στους εκπαιδευτικούς πρέπει να δοθεί και οι ίδιοι οφείλουν να αποδεχτούν ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης, δεν είναι όμως οι μόνοι υπόλογοι...» (OECD, 1989). Πρέπει συνεπώς ο ρόλος τους να αντιμετωπίζεται ολιστικά (Sikes, 1992), το ίδιο και το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι, πράγματι, μια διαδικασία σύνθετη, απρόβλεπτη και εξαρτώμενη από πολλές επιμέρους συνθήκες (Day, 2003). Πρέπει να γίνει όμως κατανοητό «πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει ακόμα την τιμή να είναι το δυσκολότερο ζήτημα και συγχρόνως η καλύτερη λύση για τα προβλήματα στην εκπαίδευση» (Fullan, 1993b). Βρισκόμαστε λοιπόν σε αναζήτηση ενός καινούργιου επιμορφωτικού παραδείγματος, ενός αποδεκτού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να ικανοποιήσει ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες, μετά από θεσμικές αλλαγές μεγάλης κλίμακας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (OECD, 2005, Schwille,-Démbéle, 2007).

### Αναφορές

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο.

ΟΕΠΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παμουκτσόγλου, Α. (2011). Νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Κατασκευή και υποκειμενικότητα. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ρουσσάκης, Ι. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό»: Αρχική εκπαίδευση, επιστημονική/παιδαγωγική ταυτότητα και επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση*, Αθήνα: Διάδραση

Barber, M.- Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey and Co. Report (διαθέσιμο στο: [www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_systems\\_final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf))

Eurydice (2003). Key topics in education in Europe, *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, Report III: *Working conditions and pay*, General lower secondary education, Brussels: Eurydice European Commission/ Directorate - General for Education and Culture, (2005).

*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Staff Working Document (2012) 374 final, Strasbourg

European Commission, (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Thematic Working Group “of Teacher’s Professional Development”.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture (2013b). *Policies on teachers’ continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*.

Education and Training 2020 Programme: Thematic Working Group “of Teacher’s Professional Development”, Report of a peer Learning Activity in Vienna, Austria, 2-6 June 2013

Commission of the European Communities, (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament *on Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007), 392 final: Brussels.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω



Fullan, M. (1993a). Why Teachers must become Change Agents, *Educational Leadership*, vol. 50, no.6

Fullan, M. (1993b). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press: London, New York, Philadelphia.

Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48

OECD, (1989). The Condition of Teaching: General Report, Restricted Draft, Paris.  
Στο Sikes, P.J. (1992), Imposed change and the experienced teacher, στο Fullan, M. and Hargreaves, A. (eds) (1992), *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OECD

OECD (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey/TALIS*, OECD Publishing

Ovens, P. (1999). Can teachers be developed? *Journal of In-service Education*, 25:2

Schleicher, A. (2012). Ed.. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.

Schwille, J.- Dembélé, M., in collaboration with Jane Schubert, (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, Paris: UNESCO

Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. Στο: Fullan, M. and Hargreaves, A. (eds) (1992), *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press.

UNESCO / ILO (2002). *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century. UNESCO and ILO Recommendations*, Paris: UNESCO

UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. Technical Paper no. 2, Paris: UNESCO

UNESCO /UIS (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Montreal: UNESCO

Whitty, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times, *Journal of In-service Education*, vol.26, no. 2

## Ιδιαίτερες διδακτικές στοχεύσεις σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

*Σαρδέλης Αθανάσιος, Δ/ντής Γυμνασίου, athsardelis@gmail.com*

### Περίληψη

Η διδακτική στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζεται σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Στις διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία περιλαμβάνονται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, ο ελεύθερος διάλογος, ο καταγιγισμός ιδεών, η συνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας που πραγματοποιήθηκε σε περιφερειακό Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε αφορά στο γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει από την εκπαίδευση των εφήβων γιατί ο κάθε ενήλικος έρχεται εκούσια, με τη θέλησή του κι αυτό είναι κάτι που παίζει τεράστιο ρόλο στο ενδιαφέρον με το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι το σχολείο. Είναι γι' αυτούς μια δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση, στην κοινωνία, στην εργασία, στον ίδιο τους τον εαυτό. Μια καινούργια αρχή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Διδακτική Ενότητα, Σχεδιασμός

### Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας απαιτεί έναν καλό συνδυασμό του θεματικού περιεχομένου της με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, για να διασφαλίζεται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων στον σύγχρονο εργαζόμενο πολίτη. «Η ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, αλλά και το πεδίο μάθησης που εμπλέκονται είναι σημαντικοί παράγοντες για τον καθορισμό της καταλληλότερης μαθησιακής προσέγγισης» (Rogers, 1999). Ο γλωσσικός γραμματισμός, βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών, δίνει την ευκαιρία για ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων σε θέματα της καθημερινής ζωής, του πολιτισμού, της οικονομίας αλλά και για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων.

«Ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και οι επιμέρους τομείς του (ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική) θεωρούνται δραστηριότητες με κοινωνικά και πολιτιστικά μηνύματα, τα οποία σε τελευταία ανάλυση είναι πολιτικά. Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας μέσα σε αυτό το πλαίσιο ισοδυναμεί με τη διδασκαλία απόψεων, πολιτισμικών στάσεων και κοινωνικών κανόνων» (Χατζησαββίδης, 2010). Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας οργανώνεται σε «διαδοχικά βήματα» ξεκινώντας από τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, τον προσδιορισμό των

τεχνικών, την επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων και καταλήγει στην αξιολόγηση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα εργασία θα σχεδιασθεί μία Διδακτική Ενότητα διάρκειας 12 ωρών σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Στη συγκεκριμένη ομάδα των δεκαπέντε (15) εκπαιδευομένων υπάρχουν και άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αρχικά, αξιοποιούνται διαθέσιμες πληροφορίες για τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, το μορφωτικό τους επίπεδο, τα στερεότυπα ή τις προκαταλήψεις τους για την εκπαίδευση, τους φόβους ή τις ανασφάλειες τους για τον τύπο εκπαίδευσης που βρίσκονται, δεδομένου ότι βρίσκονται στην αρχή του σχολικού έτους.

Τα «σημαντικά δεδομένα για το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων συγκροτούν ένα πλέγμα στοιχείων σχετικών με τον πληθυσμό – στόχο, προϋποθέσεων, προδιαγραφών, προτεραιοτήτων, αποφάσεων και στρατηγικών» (Βεργίδης, 2008).

Ακολούθως, δίνονται με εποπτικό τρόπο, σ' έναν πίνακα συμπληρωμένο, ο τίτλος, ο σκοπός της διδακτικής ενότητας, οι συγκεκριμένοι στόχοι για κάθε υποενότητα, η χρονική τους διάρκεια και οι τεχνικές που εφαρμόζονται. Επίσης, παρουσιάζονται τρία (3) εμπόδια που εμφανίζονται στη λειτουργία και επικοινωνία της ομάδας και πως αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση ορισμένων συμπερασμάτων σχετικά με τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης ενός πλαισίου ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, μέσα από διαλογική συζήτηση και την αξιοποίηση φύλλων εργασίας.

Είναι δεδομένο ότι το ίδιο «το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με: τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα, την επαγγελματική και εργασιακή ζωή, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών» (Υ.Α. 5953/2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.», σελ.4).

### **Διδακτικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**

«Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι ένας θεσμός που έχει καθιερωθεί σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Με το νέο αυτό θεσμό παρέχεται η δυνατότητα σε νέους 18 ετών και άνω, που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στις κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές δομές. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας, η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης των νέων στην απασχόληση» (Υπουργική Απόφαση 5953/23-6-2014, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Δ/νση Ανάπτυξης και Υποδομής, Τμήμα Νομικού Συντονισμού, Μαρούσι, 2014).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι:

1. *Εισήγηση (διάλεξη, εμπλουτισμένη εισήγηση)*
2. *Μελέτη περίπτωσης*
3. *Παίξιμο ρόλων*
4. *Ερωτήσεις – απαντήσεις (συζήτηση, διάλογος)*
5. *Καταιγισμός ιδεών*
6. *Ομάδες εργασίας*
7. *Πρακτική εξάσκηση.*

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σταχυολόγηση εποπτικών μέσων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε διδακτικές παρεμβάσεις σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας:

1. *Παραστάσεις ( χάρτες, σχέδια, σκίτσα, φωτογραφίες, αφίσες)*
2. *Έντυπα (ασκήσεις, έντυπα εργασίας, άρθρα, σημειώσεις διδασκαλίας)*
3. *Αντικείμενα ( όργανα, εργαλεία, μακέτες, δείγματα)*
4. *Οπτικοακουστικά μέσα (ταινίες, Η/Υ)*
5. *Εργαστήρια*
6. *Προβολείς (διαφανειών, εικόνων, δεδομένων ηλεκτρονικού υπολογιστή).*

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, συνοπτικά, στα εξής πέντε:

1. *Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους.*
2. *Έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών.*
3. *Έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους.*
4. *Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή.*
5. *Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.*

### **Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας**

Αφόρμηση για τον σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας αποτέλεσε άρθρο σε μια εφημερίδα με τίτλο: «*Λιμοκτονούν 1,1 δισεκατομμύρια άνθρωποι*». Αρχικά διανέμονται στους εκπαιδευομένους φωτοτυπίες με το σχετικό άρθρο για τον υποσιτισμό και την πείνα, αλλά και φωτογραφίες ή γελοιογραφίες, σχετικές με το θέμα. Ξεκινάμε με μια γενική εισήγηση σχετική με το θέμα και τις διαστάσεις του, επειδή αυτή θεωρείται αποτελεσματικότερη στην παρουσίαση και προβολή των διδακτικών στόχων. Για τον ίδιο λόγο στον πίνακα της τάξης γράφουμε τους στόχους και λέξεις-κλειδιά για το θέμα που θα είναι το «αντικείμενο διαπραγμάτευσης».

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης ξεπερνώντας τα προσωπικά τους εμπόδια. Εργαζόμαστε

σε ομάδες των τριών ατόμων. Η μη ένταξη σε ομαδικές εργασίες δημιουργεί απομόνωση και περιθωριοποίηση των εκπαιδευομένων.

Ακολούθως, οι εκπαιδευόμενοι σχολίασαν τις εικόνες και έγραψαν κατά ομάδες μια λεζάντα στις γελοιογραφίες. Ανακοίνωσαν το κείμενό τους στους υπόλοιπους και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Αναγνωρίστηκαν και διαπιστώθηκαν οι αντιφάσεις μεταξύ της διαφημιστικής προβολής της αφθονίας και της προκλητικής κατανάλωσης και του υποσιτισμού εκατομμυρίων παιδιών του πλανήτη. Εδώ παρατηρήθηκαν δυσκολίες ως προς τις επισημάνσεις των κύριων σημείων ενός άρθρου, αλλά και ως προς την ανακοίνωσή τους στην ομάδα. Χρειάστηκε η αφήγηση του εκπαιδευτή για να «προκαλέσει» τις αφηγήσεις των εκπαιδευομένων από δικά τους ακούσματα.

«Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς φέρει ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έχει διαμορφώσει τα δικά του μοντέλα μάθησης και έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή του, δεδομένου ότι προέρχεται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον με παράγοντες που κάποιες φορές αντιστρατεύονται τις μαθησιακές του προσπάθειες» (Rogers, 1999).

Ακολούθως, έρχεται, στο διδακτικό προσκήνιο, ο σχολιασμός του άρθρου. Οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε «ομάδες εργασίας» επεσήμαναν σημεία που τους προβληματίσαν. Κατέγραψαν τα αίτια και τα επακόλουθα των φαινομένων της πείνας και του υποσιτισμού και έγινε επεξεργασία λόγου στον πίνακα. Εντοπίστηκαν παράγωγες ή συνώνυμες λέξεις σχετικές με την πείνα (ασιτία, υποσιτισμός, λιμοκτονία, λιμός). Η ένταξη σε «ομάδες εργασίας» καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων, αλλά και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Παράλληλα, με «ερωτήσεις – απαντήσεις, προσεγγίστηκε σταδιακά το θέμα και αναζωπυρώθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (Κόκκος, 2008 ).

Την επόμενη φορά, για την τρίτη υποενότητα σχετικά με το γεωγραφικό και κοινωνικό εντοπισμό της πείνας, προσδιορίστηκαν οι γεωγραφικές περιοχές των υποσιτιζόμενων ανθρώπων με την επίδειξη ενός παγκόσμιου χάρτη. «Μέσω της επίδειξης οι διδασκόμενοι μαθαίνουν παρατηρώντας πρώτα τον καθηγητή να εκτελεί ή να παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πράξη και ύστερα επαναλαμβάνοντας οι ίδιοι, υπό την καθοδήγησή του, την πράξη της οποίας υπήρξαν θεατές.» (Κόκκος, 1998 ).

Η μεγάλη πλειοψηφία υποσιτιζόμενων ανθρώπων ζει στην Αφρική και την Ασία. Οι περιοχές της Ινδίας και της Λατινικής Αμερικής συμπληρώνουν τις τάξεις των πεινασμένων ανθρώπων. Οι εκπαιδευόμενοι, βέβαια, είναι ανάγκη να κατανοήσουν ότι σε κάθε περιοχή και σε κάθε χώρα βρίσκονται άνθρωποι που μπορεί να πεινούν. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι εκτός από τον γεωγραφικό εντοπισμό της πείνας, να πραγματοποιήσουν και έναν αντίστοιχο κοινωνικό. Στον κοινωνικό χάρτη βιώνουν την πείνα άστεγοι, άνεργοι, ηλικιωμένοι, μετανάστες-πρόσφυγες, παιδιά.

Κατόπιν, έγινε συζήτηση με ερωτήσεις και απαντήσεις και τους δόθηκε η δυνατότητα εμβάθυνσης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, μοιράστηκαν φύλλα εργασίας με λεξιλογικές ασκήσεις, οι εκπαιδευόμενοι αντιστοίχισαν λέξεις με τη σημασία τους, έγραψαν σύνθετα με τη λέξη «σίτος», βρήκαν παράγωγα του ρήματος «σιτίζομαι», χαρακτήρισαν τη σωστή ή όχι λήψη της τροφής χρησιμοποιώντας λέξη-ρήμα παράγωγο της λέξης «σίτος».

Ειδικότερα, η μεθόδευση της διδακτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφεληθούν όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευόμενοι μέσα από την έμφαση στην επικοινωνία, από τη σύνδεση με την επικαιρότητα και από τις εναλλακτικές προτάσεις και επιλογές κατά τη διδακτική πράξη. Όσο πιο ξεκάθαροι είναι οι στόχοι της διδακτικής ενότητας, τόσο πιο εποικοδομητική γίνεται η μάθηση και τόσο πιο αποτελεσματική η συμμετοχή.

### **Εμπόδια στην επικοινωνία και τη λειτουργία της ομάδας. Προτεινόμενες ενέργειες αντιμετώπισης αυτών των δυσλειτουργιών.**

«Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ είναι ευέλικτα και ανοικτά. Αφετηρία της κατάρτισής τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων» (Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ, 2014).

Είναι γεγονός ότι η επιτυχία τους αποδίδεται περισσότερο στην προσπάθεια των εκπαιδευομένων και όχι μόνο στην ικανότητά τους. Και αυτό γιατί αρκετά εμπόδια επικοινωνίας στις ομάδες εκδηλώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που πηγάζουν τόσο από τον «πομπό» όσο και από τον «δέκτη», αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή πραγματώνεται.

Η Χοντολίδου (2010) θεωρεί ότι στα προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας «η αφετηρία είναι ο εκπαιδευόμενος στη σημερινή εποχή και όχι η στεγνή μετάδοση επιστημονικών γνώσεων. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες βεβαίως περνούν από επιστημονική γνώση (κάποιες φορές επιπέδου ακαδημαϊκού σχολείου), αλλά με άξονα πάντοτε τον άνθρωπο που κάνει χρήση αυτής της γνώσης. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση, αυτοεκτίμηση και αυτο-επιβεβαίωση. Το πρόγραμμα των ΣΔΕ δεν είναι ακαδημαϊκό και, ταυτοχρόνως, δεν υποβαθμίζει τη σχολική γνώση ούτε υπόσχεται εύκολες λύσεις και συνταγές».

Οι δυσλειτουργίες-εμπόδια που παρουσιάζονται μπορούν να αφορούν στην ψυχοσυναισθησιακή κατάσταση του ατόμου, την ανικανότητα επικοινωνίας είτε ως πομπό, είτε ως δέκτη, το περιβάλλον, την έλλειψη ενδιαφέροντος (απροσεξία), τις προκαταλήψεις, την υπερευαισθησία των εκπαιδευομένων, τις διαδικασίες ή τις δομές που κυριαρχούν στο περιβάλλον. Η ομάδα είναι ένα δυναμικό περιβάλλον με πολλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων και γνωστικού αντικειμένου, αλλά και άλλων παραγόντων του κοινωνικού γίγνεσθαι.

«Οι ενήλικοι, προς τους οποίους απευθύνονται τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν πολλαπλές ταυτότητες και ρόλους. Είναι άτομα με ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες, ανάγκες, στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, είναι μέλη κοινωνικών ομάδων, συλλογικών φορέων και θεσμών» (Βεργίδης, 2008). Για τους παραπάνω λόγους, τα οικονομικά προβλήματα, η έλλειψη χρόνου, ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η φροντίδα των παιδιών, οι προηγούμενες μη επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες λειτουργούν ανασταλτικά για τους ενήλικους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο φόβος της αποτυχίας, καθώς, επίσης, η ελλιπής κατανόηση κειμένων, οδηγιών και διάφορων προβλημάτων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών υπολογισμών είναι μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Στον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας για συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. ως εμπόδια επικοινωνίας εντοπίστηκαν:

- *οι θόρυβοι, λόγω μη επαρκούς ηχομόνωσης μεταξύ των αιθουσών, αλλά και οι θόρυβοι, οι εξωτερικοί, εξαιτίας του γεγονότος ότι το σχολείο είναι δίπλα σε δρόμο διπλής και συχνής κυκλοφορίας οχημάτων. Πρόκειται για «θορύβους εσωτερικούς ή εξωτερικούς που έχουν προέλευση μηχανική (φασαρία, δονήσεις), δηλαδή όλα όσα μπορούν να αμβλύνουν την ικανότητα ενός ατόμου να συγκεντρωθεί» (Βαϊκούση, 2008).*
- *οι αρνητικές εμπειρίες μικρού αριθμού εκπαιδευομένων (δύο γυναικών και ενός άνδρα). Τέτοιες ήταν το είδος αξιολόγησης που είχαν υποστεί στο παρελθόν ή οι τύποι εκπαιδευτικών των οποίων είχαν υποστεί τη διδασκαλία. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι με τις συχνές επαναλήψεις τους και τη διάθεση να κοινοποιήσουν ό,τι οι ίδιοι έχουν βιώσει - «προσωπικό βίωμα» - στους άλλους, δημιουργούσαν κλίμα αρνητικό και γίνονταν αντικείμενο παρεξήγησης. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι «ταλαντεύονταν μεταξύ δύο πόλων: αυτόν της ένταξης στην ομάδα και της αφομοίωσής τους από αυτήν και αυτόν της μεταξύ τους διαφοροποίησης και του τονισμού της ιδιαιτερότητάς τους» (Γκιάστας, 2008).*
- *σύγκρουση στην ομάδα μεταξύ εκπαιδευομένων, από την υποψία ελαχίστων, για προνομιακή μεταχείριση κάποιων άλλων από το διευθυντή του σχολείου. Ισχυρός σύμμαχος για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης είναι «η κατανοητική ακρόαση (το να μπορούμε να αντιληφθούμε τις βαθύτερες δυσκολίες και τα συναισθήματα όλων των συγκρουόμενων πλευρών)» (Γκιάστας, 2008).*

Για τους παραπάνω λόγους, ο σχεδιασμός των μαθημάτων, το εκπαιδευτικό υλικό, η συμπεριφορά των διδασκόντων και η διδακτική προσέγγιση είναι οι πλέον σημαντικοί παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την παρακολούθηση των προγραμμάτων της δια βίου μάθησης από ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Στον παρακάτω πίνακα 1, για εποπτικούς λόγους, παρουσιάζεται με συνοπτικό τρόπο το οργανωτικό πλαίσιο της παραπάνω διδακτικής πορείας σε Σ.Δ.Ε.

<b>Τίτλος διδακτικής ενότητας:</b> Παγκόσμια προβλήματα: πείνα - υποσιτισμός			
<b>Διάρκεια διδακτικής ενότητας (σε ώρες):</b> 12 ώρες			
<b>Εκπαιδευτικός σκοπός:</b> Να γνωρίσουν οι μαθητές μορφές κοινωνικών προβλημάτων και να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις του υποσιτισμού και της πείνας.			
<b>Εκπαιδευτικοί στόχοι.</b> Οι μαθητές:			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα παγκόσμια προβλήματα(Γνώσεις).</li> <li>2. Να καταλαβαίνουν τις επιπτώσεις των παγκόσμιων προβλημάτων στον άνθρωπο και στο περιβάλλον (Γνώσεις).</li> <li>3. Να ελέγχουν στοιχεία για τις διαστάσεις των προβλημάτων από τον Τύπο και το Διαδίκτυο, να διαβάζουν το μήνυμα μιας φωτογραφίας (Ικανότητες).</li> <li>4. Να αναζητούν τρόπους περιορισμού των προβλημάτων σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Ικανότητες).</li> <li>5. Να επιχειρηματολογούν διαμορφώνοντας και υπερασπίζοντας τις απόψεις τους, να παράγουν οι ίδιοι προφορικό και γραπτό λόγο (Ικανότητες).</li> <li>6. Να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα κατανοώντας και αναλύοντας πληροφορίες και μηνύματα που δέχονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κατανοώντας την έννοια της κυριολεξίας και της μεταφοράς (Γνώσεις).</li> <li>7. Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και υπευθυνότητας, να σέβονται τους κανόνες της συζήτησης, να σέβονται διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Στάσεις).</li> <li>8. Να κινητοποιηθούν για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων της πείνας και του υποσιτισμού σε τοπικό και εθνικό επίπεδο μέσα από τον σεβασμό του φαινομένου της ζωής, που βαθαίνει και πλουτίζει την κατάφαση του ανθρωπισμού (Στάσεις).</li> <li>9. Να υιοθετήσουν μέτρα πρόληψης της πείνας και του υποσιτισμού (Στάσεις).</li> <li>10. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους με λέξεις σχετικές με το θέμα (παράγωγες και σύνθετες) και να μπορούν να υποστηρίζουν σε ευρύτερο ακροατήριο τις απόψεις τους (Ικανότητες).</li> <li>11. Να υιοθετήσουν αξίες, πρότυπα και ιδανικά που θα τους ευαισθητοποιήσουν στην κατανόηση και αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων (Στάσεις).</li> <li>12. Να αναφέρουν οργανισμούς που βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων της πείνας και του υποσιτισμού (Γνώσεις).</li> </ol>			
<b>Υποενότητα</b>	<b>Διάρκεια κάθε υποενότητας (σε ώρες)</b>	<b>Εκπαιδευτικοί στόχοι υποενότητας</b>	<b>Εκπαιδευτικές τεχνικές για κάθε υποενότητα</b>
<b>Μορφές παγκόσμιων προβλημάτων</b>	<b>4ώρες</b>	1, 2, 12, 4	Εισήγηση, Καταιγισμός ιδεών
			Εργασία ανά τρία άτομα, Συζήτηση,



<b>Υποσιτισμός – Πείνα</b>	<b>4 ώρες</b>	11, 9, 5, 10	Ερωτήσεις-απαντήσεις, Εμπειρία - βιωματική μάθηση
<b>Γεωγραφικός και κοινωνικός εντοπισμός της πείνας</b>	<b>4 ώρες</b>	3, 6, 8, 7	Ομάδες εργασίας, Επίδειξη, Εισήγηση (σύντομη με συμπεράσματα)

*Πίνακας 1: Η διδακτική πορεία*

### **Συμπεράσματα**

«Το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε Σ.Δ.Ε δεν είναι προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία διδασκαλίας, ούτε δίνεται έτοιμο στους εκπαιδευτικούς για να το εφαρμόσουν. Η αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων σπουδών δεν συνίσταται στον έλεγχο επιτυχίας κάποιων προκαθορισμένων στόχων, αλλά έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και στις δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη. Δεν ελέγχεται μόνο το αποτέλεσμα, αλλά αποτιμάται η ίδια η διαδικασία ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες δηλαδή που παρέχει στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική» (Έντυπο της Γ.Γ δια Βίου Μάθησης, 2010).

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε, Κεφ. Δ΄, Άρθρο 11 «η εφαρμογή της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε έναν ή περισσότερους δείκτες, σύμφωνα με τον Οδηγό Αυτοαξιολόγησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συγκεκριμένα: του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, του Συλλόγου Διδασκόντων, του Παιδαγωγικού Συμβούλου, του Συμβούλου Σταδιοδρομίας και του Συμβούλου Ψυχολόγου. Στην περίπτωση που το Σ.Δ.Ε. εφαρμόσει την εσωτερική αξιολόγηση, η έκθεση αξιολόγησης κατατίθεται στο τέλος του σχολικού έτους στο Τμήμα Αλφαριθμητισμού και Βασικής Παιδείας της Γ.Γ.Δ.Β.Μ».

Για το συγκεκριμένο θέμα οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής πορείας υπήρξε ένας διαρκής προβληματισμός για τις διαστάσεις του υποσιτισμού και της πείνας στον κόσμο, αλλά και στην Ελλάδα. Ευαισθητοποιήθηκαν και συνειδητοποίησαν ότι ως μέλη της κοινωνίας έχουν καθήκον να ασχολούνται με τα προβλήματα των άλλων. Οι διαζώσεις διδασκαλίες έχουν έντονο βιωματικό-συμμετοχικό χαρακτήρα και στηρίζονται στην ανάπτυξη του διαλόγου και στην ομαδική εργασία. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν υλικά και μέσα.

Ταυτόχρονα αναδείχθηκε η βαθιά κατανόηση του ρόλου των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην προβολή και ανάδειξη των μεγάλων αυτών κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και η αναγκαιότητα της σωστής «ανάγνωσης» εκ μέρους των δεκτών των

μηνυμάτων που δημοσιοποιούνται κάθε φορά. Στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού τούς δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν τις παράγωγες και τις σύνθετες λέξεις. Ασκήθηκαν στο γραπτό λόγο όπου δυσκολεύονται σημαντικά και ιδιαίτερα στη σύνταξη σύντομου λόγου. Έγινε αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευμένους.

Κάθε φορά λοιπόν που σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αρχίζει μια διεργασία με απρόβλεπτα αποτελέσματα. Αυτό είναι το κοπιαστικό, αλλά και το γοητευτικό στοιχείο στο έργο του εκπαιδευτή. Αν στόχος του είναι η ενίσχυση της ενηλικιότητας, οι πιθανότητες να προκύψει αποτελεσματική μάθηση αυξάνουν.

### Βιβλιογραφία

- Βαϊκούση, Δ.(2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων – Εκπαιδευτικές μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων – Αρχές επικοινωνίας, Τόμος Δ΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων – Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Τόμος Γ΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γκιάστας, Ι. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων – Εκπαιδευτικές μέθοδοι, Ομάδα εκπαιδευομένων, Τόμος Δ΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), Απόφαση 5953/23-6-2014*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Δ/ση Ανάπτυξης και Υποδομής, Τμήμα Νομικού Συντονισμού, Μαρούσι, 2014.
- Κόκκος, Α. (1998). *Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις – Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασομένων, Τόμος Β΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2008). *Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, Τόμος Δ΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Νόμος Υπ' Αριθ. 3879/2010 ( ΦΕΚ.163, 21 Σεπτεμβρίου 2010).
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). *Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική γλώσσα) , Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Δεύτερη έκδοση*. Αθήνα.
- Χοντολίδου, Ε. (2010). *Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Δεύτερη έκδοση*. Αθήνα.

## **Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Π.Ε. και Δ.Ε. ως Ομάδα Εργασίας Ενηλίκων. Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας**

*Καραγκούνη Αικατερίνη*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Εκπαίδευση Ενηλίκων, karagkar@yahoo.gr*

### **Περίληψη**

Στο κείμενο αυτό θα ασχοληθούμε με το θεσμό του Συλλόγου Διδασκόντων των Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη δυνατότητα και τις προϋποθέσεις καλής λειτουργίας του ως Ομάδα Εργασίας Ενηλίκων. Αρχικά θα αναφερθούμε στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, όπως ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία, επικεντρώνοντας στα σημεία ανάγκης συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του, προκειμένου να παρθούν αποφάσεις, να επιλυθούν ενδοσχολικά προβλήματα και να πραγματοποιηθούν ομαδικές δραστηριότητες. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την απαίτηση θα περιγράψουμε τις δυσκολίες οργάνωσης και λειτουργίας ενός Συλλόγου Διδασκόντων ως Ομάδα Εργασίας. Κατόπιν, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου ως «εκπαιδευτή» του Συλλόγου Διδασκόντων σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προκειμένου ο Σύλλογος να αναλάβει επιτυχώς τις υποχρεώσεις. Καταλήγοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τόσο ο Διευθυντής, όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μετέρχονται της παιδείας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προκειμένου ο θεσμός του Συλλόγου Διδασκόντων να επιτύχει στο έργο του.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

### **Εισαγωγή**

Ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στα σχολεία Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ανήκει στα όργανα διοίκησης ενός σχολείου, μαζί με το Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, εκτός από τη σοβαρή αποστολή της διδασκαλίας των μαθητών, καλούνται να δράσουν και ως σύλλογος, δηλαδή ως μια μεγάλη ή μικρότερη ομάδα, ανάλογα με τη δυναμικότητα του σχολείου. Καλούνται να πάρουν αποφάσεις και μάλιστα ομόφωνα για προβλήματα διοίκησης του σχολείου, συμπεριφοράς μαθητών, οργάνωσης σχολικών δραστηριοτήτων και γενικότερα να συν-αποφασίζουν μαζί με το Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή για τη ρύθμιση της καθημερινής ζωής του σχολείου. Σε αντίθεση με τα πρόσωπα του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή, που «φωτίζονται» ως κεντρικά πρόσωπα με γνωστό ονοματεπώνυμο και παραμένουν σταθερά στο σχολείο μέχρι τη λήξη της θητείας τους, ο Σύλλογος Διδασκόντων μένει συνήθως στη σκιά της ανωνυμίας, η σύνθεση των μελών του μεταβάλλεται συχνά, συνήθως κατ' έτος. Κάθε χρόνο γίνονται μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών, μετατάξεις, τοποθετήσεις αναπληρωτών, εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, ίδρυση τμημάτων ένταξης ή παύση λειτουργίας τους, ίδρυση ή παύση λειτουργίας ολοήμερων τμημάτων, κ.τ.λ. Πολλές απ' αυτές τις μεταβολές γίνονται μετά την έναρξη του σχολικού έτους και πολλές φορές ακολουθεί μεταβολή της μεταβολής, με αποτέλεσμα για αρκετό χρονικό διάστημα τα μέλη του Συλλόγου να

αλλάζουν περιστασιακά. Εδώ πρέπει να προστεθεί και το φαινόμενο πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να ανήκουν σε περισσότερους από έναν Συλλόγους Διδασκόντων, αφού είναι τοποθετημένοι σε περισσότερα από ένα σχολεία που ορισμένες φορές περνούν τον αριθμό των δύο ή των τριών.

### **Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του Συλλόγου Διδασκόντων**

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85, όργανα διοίκησης του κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο σύλλογος Διδασκόντων, τον οποίο αποτελούν όλοι οι διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Ευθύνη του είναι να προσπαθεί για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλή λειτουργία του σχολείου. Μεταξύ άλλων αρμοδιοτήτων του είναι και η μέριμνα για τον σωστότερο συντονισμό της διδασκαλίας και την επιλογή διδακτικών μεθόδων, γι' αυτό μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε ομάδες. Εκτός από την συνεργασία των μελών του εντός σχολείου, μπορεί να αξιοποιεί και δυνατότητες συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς του τόπου. Για τον τρόπο λειτουργίας του και τις ειδικότερες αρμοδιότητές του αποφασίζει ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων (Νόμος 1566/85, Κεφ. Δ', άρ. 11/ ΣΤ', 1,2,3,4.). Σύμφωνα με Υπουργική Εγκύκλιο, που εκδίδεται κάθε χρόνο, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει για τον ορισμό υπεύθυνου εκπαιδευτικού κάθε τμήματος, για την κατανομή των τάξεων (στο Δημοτικό), ορίζει τους υπευθύνους Ολοήμερων Τμημάτων και Πρωινής Ζώνης (στο Δημοτικό). Στο τέλος της χρονιάς καταγράφει τα προβλήματα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και τα διαβιβάζει στην αρμόδια υπηρεσία του οικείου Δήμου και στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ώστε με την έναρξη της νέας χρονιάς να έχουν επιλυθεί. Αποφασίζει για τον υπεύθυνο λειτουργίας της Σχολικής Βιβλιοθήκης (Βούγιας, Β., (2019).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετέχει στη διοίκηση του σχολείου και με τις συνεδριάσεις του μετέχει στη λήψη αποφάσεων για τη χρηστή διοίκησή του (Νόμος 1566/85, άρθρο 11). Γι' αυτούς τους λόγους χρειάζεται πλήρης ενημέρωση σχετικά με τη νομοθεσία και τα θέματα που πρέπει να επιλυθούν. Χρειάζεται ακόμα συζήτηση, ειλικρίνεια, κατανόηση των απόψεων των άλλων, αλληλοσεβασμός και ικανότητα σύνθεσης μιας συνολικής θέσης από τις επιμέρους απόψεις.

Για τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις και θέσεις υποστηρίζοντας τη μέθοδο διδασκαλίας που πιστεύουν ότι ταιριάζει στο τμήμα τους ή γενικότερα και θα προτείνουν τις βέλτιστες κατά την κρίση τους διδακτικές τεχνικές, αναπτύσσοντας τα υπέρ και τα κατά τους. Η επιλογή των επικρατουσών απόψεων θα γίνει με δημοκρατικό διάλογο και επιχειρήματα σε συνεδρίαση του συλλόγου. Ενδέχεται να χωριστούν σε ομάδες που θα προκρίνουν για εφαρμογή εξίσου λειτουργικές για τα δεδομένα του σχολείου τους διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ώστε στο τέλος να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Η συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων και κατ' επέκταση του σχολείου με κοινωνικούς φορείς του τόπου, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την προαγωγή της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Εκεί ο Σύλλογος θα λειτουργήσει ως παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του σχολείου και σε μικρότερες και περισσότερο κλειστές κοινωνίες θα αποτελέσει την πνοή πολιτισμικής ανανέωσης και μέθεξης σε δράσεις με το ντόπιο πολιτισμό.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων μετέχει στο σχολικό συμβούλιο, μαζί με τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Εκεί ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει ένα άλλο σπουδαίο καθήκον, την επικοινωνία και συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, που είναι ο άλλος πυλώνας στήριξης και ενίσχυσης της εκκολλητούμενης παιδικής και εφηβικής προσωπικότητας (Νόμος 1566/85, Κεφ. ΙΔ' άρ. 51).

Εκτός από τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε επιτροπές και ομάδες εργασίας για τη μελέτη και επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων, όπως καθήκοντα διευθυντών μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων, να συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο διδασκαλίας με υπερωριακή διδασκαλία στο σχολείο τους ή σε άλλα σχολεία, να μετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες όταν καλούνται ή να αναλαμβάνουν την πραγματοποίηση διαλέξεων και σεμιναρίων στα πλαίσια επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Νόμος 1566/85, Κεφ. ΙΣΤ', αρ. 55).

### **Οι δυσκολίες συνεργασίας ενός Συλλόγου Διδασκόντων ως ομάδα εργασίας.**

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι ομαδικές και προκειμένου να επιτύχουν το σκοπό τους όσο το δυνατόν καλύτερα απαιτείται η αγαπή συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Όμως ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολείου έχει αρκετές ιδιομορφίες που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ώστε να επιτευχθεί η καλή συνεργασία. Κάθε χρόνο τα μέλη του Συλλόγου δεν παραμένουν τα ίδια. Πραγματοποιούνται αποσπάσεις, μεταθέσεις και τοποθετήσεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ειδικοτήτων (στο Δημοτικό). Αυτοί οι άνθρωποι είναι εντελώς άγνωστοι μεταξύ τους και πολλές φορές από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας μας, με διαφορετική προσωπικότητα, διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές αντιλήψεις, διαφορετική οικονομική επιφάνεια, διαφορετική ποιότητα σπουδών σε ελληνικά ή ξένα πανεπιστήμια. Το μόνο κοινό σημείο που τους ενώνει είναι το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους και η αγάπη για τους νεαρούς μαθητές. Παρ' όλα αυτά έχουν διαφορετικούς σκοπούς και στόχους ζωής, καθώς και επαγγελματικούς στόχους και προσδοκίες και όταν γίνονται μέλη κάποιου Συλλόγου Διδασκόντων, είναι πολύ φυσικό αυτοί να μην συμπίπτουν μεταξύ τους. Επίσης ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα ή προβλήματα υγείας δικά τους ή αγαπημένων τους προσώπων. Μπορεί να αντιμετωπίζουν προσωπικές ανασφάλειες και φόβους που τους κάνουν να διστάζουν να εκφράσουν την

προσωπική τους θέση πάνω σ' ένα ζήτημα ή να υπερεκτιμούν τον εαυτό τους (Κόκκος, 2005). Όλα αυτά τα ανομοιογενή χαρακτηρίστηκα πρέπει να ξεπεραστούν από όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεργαστούν σαν ομάδα με όλους, μαθητές, γονείς, φορείς και να επιλύσουν μικρότερα ή μεγαλύτερα προβλήματα μέσα στον σχετικά περιορισμένο χρόνο των συνεδριάσεων. Αν κανείς δεν το έχει ξανακάνει, είναι αρκετά δύσκολο και ίσως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κάποια σχετική προπαρασκευή. Ο Διευθυντής του σχολείου, που είναι και ο πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων είναι εκείνος που θα αναλάβει να τους συγκροτήσει ως ομάδα, αναλαμβάνοντας τη φροντίδα για την καλή λειτουργία της.

### **Ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου ως «εκπαιδευτή» του Συλλόγου Διδασκόντων**

Ο Διευθυντής του σχολείου, ως πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων, έχει την ευθύνη να γνωρίζει καλά όλους τους εκπαιδευτικούς που τον απαρτίζουν. Όπως κι ένας εκπαιδευτής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, πρέπει να ακολουθήσει με το Σύλλογό του όλη τη διαδικασία της πρώτης γνωριμίας, έστω κι αν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του είναι ήδη γνωστοί. Κάθε χρονιά που περνάει επιφυλάσσει αλλαγές για όλους και αυτό ενδέχεται να επηρεάσει και τους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέραμε παραπάνω. Ο Διευθυντής λοιπόν, πρέπει να έχει όλες τις πληροφορίες που του χρειάζονται για να οργανώσει όσο το δυνατόν καλύτερα την ομάδα του Συλλόγου του. Πρέπει να γνωρίζει πόσο ανομοιογενής είναι και αν έχει ιδιομορφίες (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Μια συζήτηση γνωριμίας σε χαλαρό και φιλικό τόνο δεν είναι καθόλου χάσιμο χρόνου, αντίθετα συμβάλει στην δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ όλων και αμβλύνει τυχόν δισταγμούς και συστολή που θα έχουν οι καινούριοι. Η συνύπαρξη με ομολόγους «διευκολύνει» τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ενδυνάμωση (Wheeler, 1970). Η ψυχολογία του καθενός γίνεται πιο θετική. Αρχίζουν οι πρώτες διεργασίες μέσα στην ομάδα. Οι προσωπικές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν θα απαλυνθούν, αν διαπιστώσουν ότι και οι άλλοι περνούν ή πέρασαν παρόμοιες δυσκολίες. Μπορεί να ακούσουν απόψεις και ιδέες που δεν τις είχαν σκεφτεί και να οδηγηθούν πιθανόν και σε κάποιες ανακουφιστικές λύσεις. Τα όποια άγχη και ανασφάλειες σταδιακά υποχωρούν.

Μετά την πρώτη γνωριμία, στις επόμενες συναντήσεις, ο Διευθυντής πρέπει να φροντίσει για τη δημιουργία καλού κλίματος συνεργασίας, το οποίο θα στηρίζεται στη θέρμη, στην ευθύνη, τον ενθουσιασμό και την οργάνωση (Rogers, 1999). Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να τους θυμίσει τους βασικούς σκοπούς και στόχους που ισχύουν για κάθε σχολείο, να τους ενημερώσει σχετικά με τις νέες εγκυκλίους. Κατόπιν, με τη μορφή συζήτησης στην οποία ο καθένας θα συμμετέχει λέγοντας τη γνώμη του, θα οδηγηθούν όλοι μαζί σε μια κοινή συμφωνία για τους στόχους της νέας χρονιάς, τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να εργαστούν (νόρμες) και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν (Serif, 1963). Αυτή η διαδικασία βοηθά στην επίτευξη της συνοχής της ομάδας διδασκόντων, τα μέλη δένονται μεταξύ τους κάτω από ένα κοινό σκοπό, ώστε η ομάδα να μπορέσει να λειτουργήσει καλύτερα (Cartwright & Zander, 1968). Αυτή η συζήτηση είναι κομβικής σημασίας και αναμένεται η τήρηση της σοβαρότητας και της ειλικρίνειας απ' όλους. Είναι ένας τρόπος να ενδυναμωθούν όλοι και να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε ένα οικείο και δημοκρατικό περιβάλλον. Ως φυσική εξέλιξη μπορεί

να προκύψει ένα συμβόλαιο μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή, που ανήκει κι αυτός στο Σύλλογο. Το συμβόλαιο δεν είναι άλλο από μια κοινή συμφωνία για το «ποιοι είμαστε», «τι θέλουμε να πετύχουμε» και ποια θα είναι η ομάδα μας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Όπως κάθε συμφωνία, έτσι και το συμβόλαιο μπορεί να χρειαστεί αναπροσαρμογές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επειδή μπορεί κάποιες παράμετροι να έχουν αλλάξει ή ίσως να μην είχαν προβλεφθεί όλες οι λεπτομέρειες. Η αναπροσαρμογή του συμβολαίου είναι μια φυσική εξέλιξη σε μια ενεργή ομάδα στην οποία καθημερινά δημιουργούνται ποικίλες τριβές και διεργασίες μεταξύ των μελών (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Μετά από αυτή τη συμφωνία ο Διευθυντής μπορεί να συζητήσει με το Σύλλογο Διδασκόντων την ανάληψη επιμέρους καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα καθήκοντα μπορούν να τροποποιηθούν ή να αναπροσαρμοστούν ανάλογα με τα βήματα προόδου που επιτυγχάνονται. Όποιες ομαδικές δραστηριότητες κι αν έχουν ληφθεί από το σύλλογο ή από υποομάδες του, πάντα ο Διευθυντής πρέπει να διευκολύνει τις διεργασίες που χρειάζονται για να επιτευχθούν ο στόχος ή οι στόχοι. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ο Διευθυντής/«εκπαιδευτής» δρα ως εμπνευστής στο έργο του Συλλόγου Διδασκόντων και ταυτόχρονα ως «φορέας αλλαγής» όταν χρειάζεται, ώστε να αλλάξουν πιθανές αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές κάποιων εκπαιδευτικών (Rogers, 1999).

### Συμπέρασμα

Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς και ο Διευθυντής που είναι πρόεδρος του, είναι ενήλικες που έχουν αναλάβει ένα σοβαρό έργο, όπως αναφέραμε παραπάνω (Νόμος 1566/85). Ο ρόλος και των δύο είναι σύνθετος και πολυδιάστατος και επηρεάζεται άμεσα από τις εκάστοτε συνθήκες του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των καθηκόντων τους, αναλαμβάνουν ευθύνες που για να τις φέρουν σε πέρας χρειάζεται να λειτουργήσουν ομαδικά. Για να μπορέσουν τόσοι ενήλικες άγνωστοι και διαφορετικοί μεταξύ τους, με διαφορετικούς στόχους και προσδοκίες στη ζωή τους, να συνεργαστούν και να παράγουν έργο μέσα στην ομάδα, είναι απαραίτητο να έχουν μια προπαίδεια ως εκπαιδευόμενοι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτό θα τους διευκολύνει να αντιληφθούν την σημασία και αξία της ομαδικής εργασίας, τόσο στο θεωρητικό της πλαίσιο, όσο και στην πράξη, αφού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων κυριαρχεί η βιωματική μάθηση και οι συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας. Μέσα από τις ομάδες εργασίας στις οποίες θα ενταχθούν στη Εκπαίδευση Ενηλίκων, θα τους δοθεί η ευκαιρία να μετασχηματίσουν αρνητικές ή δυσλειτουργικές απόψεις και στάσεις που τυχόν έχουν για την αξία της συνεργασίας με ομολόγους. Θα αποβάλλουν τυχόν αρνητικές στερεοτυπικές απόψεις που θεωρούν την ομαδική εργασία κάτι που δεν μπορεί να εφαρμοστεί και δεν καταλήγει ποτέ σε αποτελέσματα. Άρα οι εκπαιδευτικοί του Συλλόγου Διδασκόντων και ο Διευθυντής του κάθε σχολείου είναι καλό να γίνουν με τη σειρά τους εκπαιδευόμενοι ενήλικες πριν αναλάβουν ο καθένας το έργο του.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ. *Νόμος 1566. ΦΕΚ Α', 167/30/09/1985.* Αθήνα.

Βούγιας, Β., (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Άδειες, Ωράρια, Καθηκοντολογία, Λειτουργία σχολείων, Ιδιωτικό Έργο κ.α.*

<https://www.especial.gr/odhgos-ekpaideftikou-adeies-wraria-kathikontologia-leitourgia-sxoleiwn-idiwtiko-ergo-kai-alla/> Ανακτήθηκε: 25/2/2020

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. τ. Α'.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Wheeler, L., (1970). *Interpersonal Influence.* Βοστόνη: Allyn & Bacon.

Serif, M., (1963). «*The Psychology of Social Norms*». Νέα Υόρκη: Harper and Row.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2005). *Η αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* τ. Γ'. Πάτρα.: Ε.Α.Π.

Rogers, A., (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cartwright & Zander, A., (1968). *Group.* 3<sup>η</sup> εκδ. , Νέα Υόρκη: Harper & Row.



## **Σχεδιασμός Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής Η Εκπαιδευτική Κοινότητα «STEAM-Robots»**

*Μηλάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, milakis.em@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το σχεδιασμό μίας διαδικτυακής κοινότητας Πρακτικής, της οποίας τα μέλη είναι εκπαιδευτικοί και έχουν ως κοινό στόχο την προαγωγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας S.T.E.A.M. και της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, αλλά και τη δημιουργία αντίστοιχου θεματικού εκπαιδευτικού υλικού. Μέσα από το παραπάνω πρίσμα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι θεωρητικές αρχές λειτουργίας μίας κοινότητας Πρακτικής και τα αντίστοιχα μοντέλα ανάλυσής τους. Διερευνάται παράλληλα η δυνατότητα αξιοποίησης σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων για την τεχνική υποστήριξη μίας τέτοιας προσπάθειας

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κοινότητες Πρακτικής, S.T.E.A.M., Εκπαιδευτική Ρομποτική

### **Εισαγωγή**

Η μετατροπή μίας ομάδας ατόμων σε κοινότητα αποτελεί μία εμπειρική διαδικασία, ενώ η ιδιότητα του μέλους σε μία κοινότητα συνοδεύεται από την ύπαρξη ορίων σε αυτή, την παροχή συναισθηματικής ασφάλειας, αίσθησης του «ανήκειν», κοινού συστήματος συμβόλων και επικοινωνίας, αλλά και την προσωπική επένδυση των μελών της σε αυτή (McMillan & Chavis, 1986). Ως «Διαδικτυακή Κοινότητα», συγκεκριμένα, μπορούμε να θεωρήσουμε ένα κοινωνικό σύνολο, το οποίο αναπτύσσεται χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο και επιτρέπει την δημιουργία ενός ιστού ανθρώπινων σχέσεων και συναισθημάτων, μέσα από το δημόσιο διάλογο (Rheingold, 2000), το μοίρασμα κοινών εμπειριών μεταξύ των μελών, αλλά και την απεξάρτηση από κάποια συγκεκριμένη τεχνολογία (Palloff & Pratt, 1999).

Μια διαδικτυακή κοινότητα μπορεί να νοηθεί ως «Κοινότητα Μάθησης» στην περίπτωση κατά την οποία τα μέλη της, αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη, μέσα από τη συνεργατική αλληλεπίδρασή τους, έχοντας κοινούς σκοπούς. Με αυτό τον όρο αναφερόμαστε επίσης και σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές, στα πλαίσια ενός προγράμματος σπουδών, που στοχεύουν σε μία βαθύτερη προσέγγιση ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου μέσα από τη σύμπραξη και τη συνεργασία (Kilpatrick, Jones, & Barrett, 2003). Οι κοινότητες Μάθησης βασίζονται στις θεωρίες της προοδευτικής εκπαίδευσης και του κοινωνικού δομισμού, των Dewey και Vygotsky αντίστοιχα (Shaffer, 2003, Swan, Garrison, & Richardson, 2009). Η μάθηση συνεπώς διαμορφώνεται και υποστηρίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται (Bielaczyc & Collins, 1999). Η συμμετοχή σε μία κοινότητα Μάθησης συνδέεται με αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα, θετική επίδραση στη συνολική αντίληψη των φορέων και των διαδικασιών της, επιτρέποντας τον εμπλουτισμό των κοινωνικών και ακαδημαϊκών εμπειριών των μελών της (Zhao & Kuh, 2004).

Μια διαδικτυακή κοινότητα Μάθησης μπορεί να μετατραπεί σε «Κοινότητα Πρακτικής» εάν αποκτήσει σταθερή δομή και οργάνωση, συγκεκριμένους συντελεστές παροχής του εκπαιδευτικού έργου και σαφείς μαθησιακούς στόχους. Μία ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μία κοινή ανησυχία ή ενδιαφέρον για ένα θέμα, με το οποίο έχουν καταπιαστεί και μαθαίνουν να το πραγματοποιούν πιο αποτελεσματικά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, μπορεί να οριστεί ως «Κοινότητα Πρακτικής» (Wenger, 2011). Σε αντίθεση με μία τυπική ομάδα εργασίας, η κοινότητα Πρακτικής δεν στοχεύει στην παραγωγή ενός συγκεκριμένου έργου ή υπηρεσίας, αλλά στην κατασκευή και διαμοίραση της γνώσης (Wenger & Snyder, 2000). Διαφέρει επίσης από μία επιχειρηματική μονάδα, μία απλή ομάδα ή ένα κοινωνικό δίκτυο, αφού ο συνδετικός της κρίκος της είναι η γνώση και η αξία που δίνουν σε αυτή τα μέλη της και όχι το καθήκον, το θεσμικό πρόγραμμα και οι κοινωνικές σχέσεις (Wenger, 1998).

### **Χαρακτηριστικά Κοινοτήτων Πρακτικής**

Κάθε κοινότητα Πρακτικής χαρακτηρίζεται από ένα κοινό πεδίο ή αντικείμενο, μία συστηματική αλληλεπίδραση που την καθιστά πραγματική κοινότητα και την πρακτική ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Wenger, 2011). Σε μια υγιή κοινότητα Πρακτικής τα μέλη της βρίσκουν «προσωπικό και βαθύ νόημα» στο αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται και η παραγόμενη γνώση δεν προκύπτει ως αυτοσκοπός, αλλά ως αποτέλεσμα της πρακτικής πάνω σε αυτό (Schwen & Hara, 2003). Τα μέλη της κοινότητας αλληλεπιδρούν σε τακτική βάση, γεγονός που είναι αναγκαίο για τον χαρακτηρισμό της ως κοινότητας. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι είτε ανά μεγάλες ομάδες με συγκεκριμένη συχνότητα και με σαφή θεσμικά χαρακτηριστικά, είτε σε μικρές ομάδες και ζεύγη, χωρίς σταθερή συχνότητα και θεσμικό πλαίσιο (Holmes & Meyerhoff, 1999).

Μία κοινότητα Πρακτικής περιλαμβάνει δράσεις και λειτουργίες όπως την διαζώσης επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την αναζήτηση πληροφοριών και εμπειριών, τον συντονισμό, τη συνεργασία, την συζήτηση που στοχεύει στην εξέλιξη, την τεκμηρίωση των έργων, την καταγραφή της γνώσης και των ελλείψεών της (Wenger, 2011). Η επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων είναι καθοριστική (Jahnke, 2010) και η αλληλεπίδραση των μελών σε μία τέτοια διαδικτυακή κοινότητα μπορεί να υποστηριχθεί από την ύπαρξη ενός φόρουμ μέσω του οποίου θα μπορούν να αλληλεπιδρούν τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και με το γνωστικό αντικείμενο (Dawson, 2006). Τα μέλη της κοινότητας αποτελούν παράλληλα ένα ζωντανό αποθετήριο της γνώσης που προέρχεται από τις δραστηριότητές της, και η οποία δεν περιχαράκωνεται πάντα σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Σε μία τέτοια κοινότητα, αν και τα μέλη της επιλέγονται και συμμετέχουν αυτοβούλως, εντούτοις περιλαμβάνεται η δέσμευση απέναντι στην ομάδα, η οποία διατηρείται όσο και το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (Wenger & Snyder, 2000). Σε μία κοινότητα πρακτικής είναι πιθανή η αυξομείωση του βαθμού συμμετοχής (Gray, 2004), ενώ τα μέλη που βρίσκονται πιο κοντά στο κέντρο της κοινότητας συχνά συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία της ηγεσίας της, αναλαμβάνοντας δράσεις

συντονισμού, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην καλλιέργεια και εξέλιξη της έννοιας της κοινότητας (Drath & Palus, 1994).

Για την περιγραφή και ανάλυση των διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής έχουν προταθεί διάφορα επιστημονικά μοντέλα. Δύο από τα κυριότερα είναι το «Μοντέλο των Πέντε Σταδίων» (5 Stage Model, Salmon, 2004) και το μοντέλο της «Κοινότητας Διερεύνησης» (Community of Inquiry, Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο των «Πέντε Σταδίων» μία κοινότητα πρακτικής στο πρώτο της στάδιο θα πρέπει να παρέχει κίνητρα στα μέλη της και δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε αυτή. Στο δεύτερο στάδιο τα μέλη της κοινωνικοποιούνται με τα υπόλοιπα μέλη και στο τρίτο ανταλλάσσουν πληροφορίες πάνω στο πεδίο ενδιαφέροντος τους. Στο τέταρτο στάδιο μέσα από την αλληλεπίδραση οικοδομούν τη νέα γνώση και στο πέμπτο αναπτύσσουν μία εξωστρεφή δράση που ξεπερνάει τα όρια της ίδιας της κοινότητας.

Από την άλλη, σύμφωνα με το μοντέλο της «Κοινότητας Διερεύνησης», η μάθηση βασίζεται στους συντελεστές της (εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους), μέσα από την αλληλεπίδραση των ατομικών με τους κοινούς κόσμους τους. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η εικονική παρουσία των μελών των διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής μπορεί να είναι γνωστική, κοινωνική ή και διδακτική, συνθέτοντας με αυτές τις εκφάνσεις την εκπαιδευτική εμπειρία. Η γνωστική παρουσία συνίσταται στην κατανόηση του προβλήματος, την εξερεύνηση των εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης, την ολοκλήρωση και την εφαρμογή της νέας γνώσης, ενώ η κοινωνική παρουσία αναφέρεται στην ικανότητα προβολής του εαυτού και δημιουργίας προσωπικών σχέσεων (Garrison, 2007). Η διδακτική παρουσία, τέλος, πρέπει να ιδωθεί τόσο ως έλεγχος και άμβλυνση των διαφωνιών, όσο και ως κατευθυνσιοδότηση των συνομιλιών των μελών της κοινότητας (Garrison & Arbaugh, 2007).

### **Σχεδίαση Κοινότητας Πρακτικής**

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται μία προσπάθεια δόμησης μίας online κοινότητας πρακτικής, η οποία θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η κοινότητα θα πρέπει συνεπώς να περιλαμβάνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά μίας διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής, δηλαδή το κοινό πεδίο, την ουσιώδη αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση των μελών, αλλά και την κατασκευή της νέας γνώσης με τη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις της.

Κατά την ανάπτυξή της αξιοποιήθηκαν οι κύριες αρχές λειτουργίας μίας κοινότητας Πρακτικής, σύμφωνα με το μοντέλο της «Κοινότητας Διερεύνησης». Ακολουθώντας τα προτάγματα των Rourke, Anderson, Garrison, και Archer (1999), κεντρικός ρόλος δόθηκε στην ανάδειξη της γνωστικής παρουσίας των μελών της κοινότητας, που θα οδηγούσε στην παραγωγή της νέας γνώσης, αλλά και της κοινωνικής τους παρουσίας, όπως θα υποβοηθήτο από την ασύγχρονη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Σε αυτό το πλαίσιο, επιδιώχθηκε και η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου συντελεστή της διδακτικής παρουσίας, μέσα από τη δημιουργία του ρόλου του «Συντονιστή» της διαδικτυακής κοινότητας. Κατασκευαστικά έγινε επίσης μία προσπάθεια να δοθούν στα μέλη της

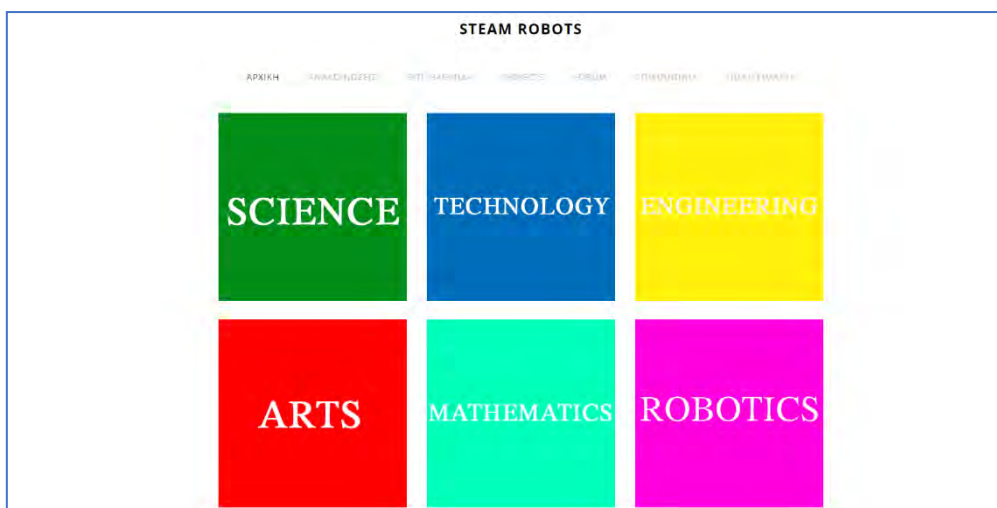
κοινότητας όλα εκείνα τα διαδικτυακά εργαλεία, που θα επέτρεπαν την ανάπτυξη της κοινότητας σε όλα τα στάδια του μοντέλου της Salmon (2004), αξιοποιώντας μία εύχρηστη online πλατφόρμα, μέσω της οποίας τα μέλη θα αλληλεπιδρούν και θα κατασκευάζουν τη νέα γνώση, αποθέτοντάς την διαδικτυακά, για την αξιοποίηση και διάδοσή της με εξωστρέφεια, από τα υπόλοιπα μέλη.

### **Το Προφίλ της Κοινότητας**

Η κοινότητα πρακτικής «STEAM-Robots» υποστηρίζει την εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών μεθόδων μάθησης στην εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στη S.T.E.A.M. (Science, Technology, Engineering Arts and Mathematics) διδακτική φιλοσοφία. Στην εκπαίδευση, ως S.T.E.A.M. θεωρούμε το συνδυασμό των πεδίων των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Επιστήμης των Μηχανικών, των Τεχνών και των Μαθηματικών, σε μία ενιαία διδακτική παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις S.T.E.A.M. στοχεύουν στη μετάβαση από την κλασική μετωπική διδασκαλία, σε μία διδασκαλία η οποία εστιάζει στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ολιστική κατανόηση των φαινομένων, δημιουργώντας κίνητρα για την επίλυση πολυσύνθετων προβλημάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση, ένα σημαντικό εργαλείο για την υλοποίηση των διδακτικών σχεδιασμών που βασίζονται στο S.T.E.A.M. αποτελεί η Εκπαιδευτική Ρομποτική (Psycharis, 2018).

Η κοινότητα «STEAM-Robots» συνεπώς δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς των θετικών ή τεχνικών επιστημών, όπως επίσης δεν αφορά κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ή εκπαιδευτικό σύστημα. Ούτε και βέβαια προϋποτίθεται ότι ένας εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που συνθέτουν τη S.T.E.A.M. φιλοσοφία. Αυτή είναι και η έννοια της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Η διαδικτυακή κοινότητα αποτελείται από μία επίσημη ιστοσελίδα (Εικόνα 1) και ένα επίσημο φόρουμ (Εικόνα 2) μέσω του οποίου, τα μέλη μπορούν να αλληλεπιδρούν και να παράγουν νέα γνώση.

Στην συγκεκριμένη κοινότητα Πρακτικής, επιχειρήθηκε ο συνδυασμός δύο διαφορετικών ηλεκτρονικών πλατφορμών. Η πρώτη λειτουργεί ως δίαυλος επικοινωνίας με το εξωτερικό της κοινότητας, αλλά και ως αποθετήριο γνώσης, δηλαδή ως μία δομή στην οποία θα ήταν δυνατή η συστηματική αποθήκευση της παραγόμενης γνώσης. Η δεύτερη αποτελεί το κύριο εργαλείο αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας Πρακτικής. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα Weebly ([www.weebly.com](http://www.weebly.com)) επιλέχθηκε για την φιλοξενία της επίσημης ιστοσελίδας της κοινότητας. Ο συγκεκριμένος πάροχος διαδικτυακών υπηρεσιών δεν παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας φόρουμ παράλληλα με την ιστοσελίδα, γεγονός που οδήγησε στην επιλογή της πλατφόρμας Proboards ([www.proboards.com](http://www.proboards.com)) η οποία υποστηρίζει τη δημιουργία διαδικτυακών φόρουμ, άνευ πληρωμής και με πλήρη πρόσβαση στον κάθε χρήστη, χωρίς να είναι αναγκαία η εγγραφή του σε αυτή. Οι παραπάνω επιλογές ανεξαρτητοποιούν τα μέλη της κοινότητας από την ανάγκη συλλογής και διαχείρισης οικονομικών πόρων για τη δημιουργία και συντήρηση των ηλεκτρονικών πλατφορμών.



Εικόνα 1. Ιστοσελίδα κοινότητας «STEAM-Robots». Πηγή: <https://steam-robots.weebly.com/>



Εικόνα 2. Forum κοινότητας «STEAM-Robots». Πηγή: <http://steam-robots.boards.net/>

Κατά το σχεδιασμό της διάρθρωσης, τόσο της ιστοσελίδας, όσο και του φόρουμ, έγινε προσπάθεια, ώστε να υπάρξει ορθολογική δομή και προσβασιμότητα στις επιμέρους κατηγορίες, που θα ενδιέφεραν έναν ενήλικα και ειδικότερα έναν εκπαιδευτικό, επιδιώκοντας να εξασφαλιστεί από κατασκευαστικής σκοπιάς, το πρώτο στάδιο του Μοντέλου των Πέντε Σταδίων. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες θεματικές ενότητες, με τα αντίστοιχα νήματα στο φόρουμ, ώστε να γίνει δυνατή η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών, σύμφωνα με το μοντέλο της «Κοινότητας Διερεύνησης».

### Συμπεράσματα

Η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης μίας κοινότητας Μάθησης μέσα από την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων και η απόδοση των χαρακτηριστικών της Πρακτικής σε αυτή, αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, η οποία εξαρτάται, όχι μόνο από τη θεωρητική κατοχύρωση των μεθόδων της, αλλά και από την έμπρακτη επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητάς της. Για την διαμόρφωση των ιστοτόπων, θεωρήσαμε ότι η

Κοινότητα Πρακτικής «STEAM-Robots» βρίσκεται ήδη τουλάχιστον στο τέταρτο στάδιο του Μοντέλου των Πέντε Σταδίων και προσπαθεί με εξωστρέφεια, να δομήσει τη νέα γνώση και να διευρύνει τον κύκλο των μελών της, εξωτερικεύοντας τις αξίες και την εκπαιδευτική της φιλοσοφία.

Ο σχεδιασμός της διαδικτυακής υποδομής της κοινότητας είναι λειτουργικός και εφαρμόσιμος, αλλά δεν είναι τεχνολογικά συμπαγής, αφού βασίζεται σε δύο διαφορετικές ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Μία πιθανή βελτίωση του σχεδιασμού θα αφορούσε τη δομική σύνδεση όλων των λειτουργιών της διαδικτυακής κοινότητας σε μία ενιαία πλατφόρμα, ώστε κάθε μέλος της κοινότητας να έχει τη δυνατότητα, με τη δημιουργία ενός λογαριασμού χρήστη, να έχει πρόσβαση σε όλες τις διαθέσιμες διαδικτυακές υπηρεσίες. Σε αυτή την περίπτωση όμως η χρήση μίας επί πληρωμή πλατφόρμας θα απαιτούσε μία πιο οργανωμένη δομή της κοινότητας, τη διαχείριση των οικονομικών της πόρων και εν τέλει μία μετάβαση της κοινότητας Πρακτικής σε ένα πιο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και συγκροτημένη διοικητική ιεραρχία.

Εν κατακλείδι, τέτοιες σχεδιαστικές προτάσεις, οι οποίες συνδυάζουν την αξιοποίηση έγκυρων μοντέλων και την άντληση από τη διεθνή εμπειρία, είναι χρήσιμες στην παρούσα εκπαιδευτική συγκυρία, όπου παρατηρείται μεγάλη δραστηριότητα, λόγω της υλοποίησης των ΠΑ.Κ.Ε. (Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης) και των επακόλουθων μικτών Κ.Σ.Ε. (Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης). Στο παραπάνω πλαίσιο, η πρόταση αυτή, αξιοποιεί τη δυναμική της ανεπίσημης μάθησης, ενώ παράλληλα προσφέρει εργαλεία συντονισμού και οργάνωσης της δραστηριότητάς της, συνιστώντας με αυτό τον τρόπο ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια, τόσο του εκπαιδευτικού - επιμορφωτή, όσο και του σχεδιαστή εκπαιδευτικής πολιτικής, στο χώρο της επιμόρφωσης.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.
- Dawson, S. P. (2006). Online φόρουμ discussion interactions as an indicator of student community. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 495-510.
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Center for Creative Leadership.
- Fischer, G. (2001). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. In *Proceedings of the 24th IRIS Conference* (Vol. 1, pp. 1-13). Department of Information Science, Bergen.
- Fischer, G. (2004, July). Social creativity: turning barriers into opportunities for collaborative design. In *Proceedings of the eighth conference on Participatory*

*design: Artful integration: interweaving media, materials and practices-Volume 1* (pp. 152-161). ACM.

- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*(1), 61-72.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education, 10*(3), 157-172.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105.
- Gray, B. (2004). Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education, 19*(1), 20-35.
- Holmes, J., & Meyerhoff, M. (1999). The community of practice: Theories and methodologies in language and gender research. *Language in society, 28*(2), 173-183.
- Jahnke, J. (2010). Student perceptions of the impact of online discussion forum participation on learning outcomes. *Journal of Learning Design, 3*(2), 27-34.
- Jones, A., & Preece, J. (2006). Online communities for teachers and lifelong learners: A framework for comparing similarities and identifying differences in communities of practice and communities of interest. *International Journal of Learning Technology, 2*(2-3), 112-137.
- Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). *Defining learning communities*. Launceston, Tasmania: Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Kling, R., & Courtright, C. (2003). Group behavior and learning in electronic φόρουμ: A sociotechnical approach. *The Information Society, 19*(3), 221-235.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lenning, O. T., & Ebbers, L. H. (1999). *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26, No. 6*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and

- theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Psycharis, S. (2018). STEAM in Education: A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science. Computational STEAM pedagogy (CSP). *Scientific Culture*, 4(2), 51-72.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. MIT press.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2).
- Salmon, G. (2004). *E-moderating*. Routledge.
- Schwen, T. M., & Hara, N. (2003). Community of practice: a metaphor for online design?. *The Information Society*, 19(3), 257-270.
- Shaffer, D. W. (2003). When Dewey met Schon: Computer-supported learning through professional practices. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2197-2204). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57). IGI Global.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student



engagement. *Research in higher education*, 45(2), 115-138.

## Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας Μια κριτική προσέγγιση των κανόνων αξιολόγησης

*Καλτσάς Απόστολος*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.82 , Msc, Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά  
apkalt@yahoo.co.uk*

### Περίληψη

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας βρίσκεται διεθνώς σε μια διαδικασία σημαντικών και ριζικών αλλαγών με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το ζητούμενο είναι ένα σύστημα αξιολόγησης που θα προάγει την ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου. Την ίδια στιγμή η κοινωνία απαιτεί απόδοση λόγου (accountability) από οργανισμούς που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό και ιδιαίτερα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος όπου απαιτούνται και περισσότερες διεθνείς συγκριτικές μελέτες για να συνδεθεί η σχολική αποτελεσματικότητα με συγκεκριμένους δείκτες αξιολόγησης. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να προσεγγίσουμε κριτικά τους κανόνες αξιολόγησης που έχουν εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζοντας την κριτική μας στη διαμορφωτική αξιολόγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, στην κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, μορφές αξιολόγησης

### Εισαγωγή

Η αναζήτηση της ποιοτικής αναβάθμισης της προσφερόμενης εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993) στηρίζει την ανάπτυξη δράσεων στο Ευρωπαϊκό Χώρο, σχετικά με την ποιότητα και την αξιολόγηση. Επίσης, προτείνονται τρόποι όπου τα κράτη μπορούν να διαπιστώσουν την πρόοδό τους με τους προτεινόμενους δείκτες. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει η αξιολόγηση των σχολείων ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας η οποία προβάλλεται ως ζητούμενο από την Ε.Ε. Η χώρα μας ως μέλος της Ε.Ε. και των άλλων οργανισμών συνυπογράφει ψηφίσματα και διακηρύξεις για κοινές πολιτικές τους αντίστοιχους «Δείκτες Ποιότητας» και τους τρόπους διαπίστωσης της προόδου για τους δείκτες αυτούς. Έτσι η αξιολόγηση τίθεται συνεχώς επιτακτικά και από το διεθνές περιβάλλον ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της προβάλλει ως κοινωνική απαίτηση.

## Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση

Ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να θεωρηθεί το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του (Μπαλάσκας, 1992). Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή είναι συστημικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει μια σειρά από παραμέτρους όπως είναι τα διαθέσιμα μέσα και οι πόροι, τα προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό, το έμπυχο δυναμικό, το διοικητικό πλαίσιο, το θεσμικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό κλίμα, η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και έχει ως στόχο να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων (Κασσωτάκης, 1992).

### Μορφές αξιολόγησης σε σχέση με την θέση αυτού που την εκτελεί

Υπάρχουν δυο γενικοί τύποι αξιολόγησης ως προς την θέση ή την σχέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση του σχολείου: Η εξωτερική και η εσωτερική. Η εξωτερική μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Ο χαρακτήρας της είναι ιεραρχικός και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι παρουσιάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ουδέτερου παρατηρητή, που δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αλλά την εντάσσει σ' ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει η γνώση των όσων συμβαίνουν σ' ένα μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και είναι είτε ιεραρχική-εσωτερική είτε συλλογική-εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999). Έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς με κύρια μορφή της την συμμετοχική αξιολόγηση. Ανάλογα τον χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση, την διακρίνουμε σε αρχική, διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική.

## Μορφές αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους

### Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση

Αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας Γι' αυτό προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς (Φλουρής, 1995). Έτσι η διαμορφωτική αξιολόγηση προσφέρει δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Sergiovanni & Starratt, 2002).

### Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση

Αποσκοπεί στην επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή, εντοπίζοντας τους πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, που συνδέονται με την έρευνα για τη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τα οποία αποτελούν σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη και την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης (Πασιαρδής κ.α., 2007). Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού που την διενεργεί. Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο διαφορετικά συστήματα (Πασιαρδής, 1994) τα οποία λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα, γιατί έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εισήχθη με τον Ν. 3848/2010 (άρθρο 4, παρ. 6&7) με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός της ίδιας εκπαιδευτικής μονάδας με διδακτική και επαγγελματική εμπειρία που στηρίζει και καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του είναι να παρέχει ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) και θεωρείται αποδοτικότερη από τις άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004). Η συμβολή του μέντορα είναι καθοριστική για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών με θετικά αποτελέσματα και για τους δύο (Hale, 1992) . Η όλη διαδικασία δρα θετικά όχι μόνο στον νέο εκπαιδευτικό αλλά και στον ίδιο τον μέντορα που νιώθει ικανοποίηση, επειδή αναγνωρίζεται η επαγγελματική του προσφορά ενώ κερδίζει επιπρόσθετη γνώση και αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες (Brock & Grady, 2001). Ο μέντορας συμβάλλει στην επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και στην άμβλυνση των αδυναμιών του. Αποτελεί το φίλο του νέου εκπαιδευτικού, που βοηθά, συμβουλεύει, καθοδηγεί και υποστηρίζει. Δεν βαθμολογεί, δεν επιβάλλει τις προτάσεις του και δεν συμμετέχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του (Πασιαρδής, 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ο θεσμός του μέντορα λειτουργούσε άτυπα. Πολλές φορές οι παλαιότεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβουλευουν και καθοδηγούν τους νεότερους. Με το νόμο 3848/10, όμως η διαδικασία αυτή θεσμοθετήθηκε και επισημοποιήθηκε.

## Κριτηριακή αξιολόγηση

Διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2008). Η συγκεκριμένη αξιολόγηση εισήχθη με το άρθρο 4, παρ.8 και 9, του Ν. 3848/2010. Από τον Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα (άρθρο 40 του Ν. 3528/2007) προβλέπεται η δοκιμαστική διετής υπηρεσία για τους νεοδιοριζόμενους δημόσιους υπαλλήλους και για τους εκπαιδευτικούς. Μέχρι τώρα όλοι οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί έχουν μονιμοποιηθεί, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων που είχαν διαπράξει σοβαρά πειθαρχικά ή ποινικά παραπτώματα. Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός καλείται να αποδείξει ότι πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008) η κριτηριακή αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στην κατάταξη των υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικών, αλλά στην παροχή πλήρωσης ή όχι κάθε κριτηρίου στον ελάχιστο βαθμό.

Όταν ένας αξιολογούμενος δεν πληροί αυτά τα κριτήρια, τότε εφαρμόζονται οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του Κεφαλαίου Α' του άρθρου 16 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') οι οποίες προβλέπουν ο εκπαιδευτικός να μετατάσσεται σε προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού όταν ο χρόνος προϋπηρεσίας του είναι από 7 έως 25 έτη, ενώ σε περίπτωση λιγότερων από 7 ετών απολύεται. Η απόλυση ενός δόκιμου εκπαιδευτικού δεν συνάδει με τον ανθρωπισμό που από τη φύση της έχει η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα. Η ανησυχία για το θέμα της απόλυσης εντείνεται από το γεγονός ότι πουθενά δεν καθορίζονται με σαφήνεια ούτε τα όργανα, ούτε τα κριτήρια ούτε η διαδικασία της κριτηριακής αξιολόγησης και επίσης δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι αξιολογήσεις γίνονται από ανθρώπους, που λειτουργεί ο υποκειμενισμός, με όσα αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία και αν χρησιμοποιηθούν. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να μεριμνήσει για την παροχή περαιτέρω υποστήριξης στον δόκιμο εκπαιδευτικό μέσω της παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από το ΙΕΠ ή τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Η απόλυση φυσικά πρέπει να είναι η έσχατη λύση.

### Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη με το άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 και συγκεκριμενοποιήθηκε με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Σήμερα έχουν καταργηθεί οι παράγραφοι 1 έως και 9 του άρθρου 32, καθώς και ο τίτλος «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» του ίδιου άρθρου του ν. 3848/2010. Κατά τον Devos (1998) η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία, την οποία επιτελεί η σχολική μονάδα για την συστηματική συλλογή πληροφοριών που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα. Κατά τον Πασιαρδή (2008) αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση είναι ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των

αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα όπου στόχος της είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στα σχολεία και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητας του (Σολομών, 1999).

Με τον όρο συλλογική εννοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές, οι γονείς συμμετέχουν στον προγραμματισμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της αξιολόγησης στην κάθε μονάδα. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να συναινούν σε μια τέτοια προσέγγιση της αξιολόγησης εφόσον οι ίδιοι εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία αυτή (Υφαντή, 2001). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν από οποιονδήποτε άλλον καλύτερα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διδακτική πράξη και είναι σε θέση να αναλύουν και να αξιολογούν όλους τους παράγοντες που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της (Μαυρογιώργος, 1984).

Ο Hopkins (1989) υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διενεργείται αφού τους παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης τους και τους πληροφορεί για τις ιδιαίτερα ανάγκες τους ενώ ο Barber (1996) θεωρεί πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητα του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζει και πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία – κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης

Η όποια αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες επαγγελματικής λήψης αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα υπάρχοντα προβλήματα (Μπαγάκης, 1999). Η εσωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να συνδυάζει και διαδικασίες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες μετασχηματισμού και αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπλοκή ενός σκεπτόμενου εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να σημαίνει αμφισβήτηση, βελτίωση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών για το ρόλο του, συνεργασία με συναδέλφους και τελικά επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βερέμη, 2003). Έτσι η αυτοαξιολόγηση ως καθαρά συμμετοχική διαδικασία θα πρέπει να τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου.

Η αυτοαξιολόγηση διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα και θα πρέπει να σκοπεύει στην αποτελεσματικότητα της (Boud & Donovan, 1982). Η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται μέσα σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Ένας σημαντικός κίνδυνος που ελλοχεύει με την αυτοαξιολόγηση είναι να οδηγήσει σε αθέμιτο συναγωνισμό μεταξύ

σχολείων και μετατόπιση της προσοχής του σχολείου από τη μαθησιακή διαδικασία στην προβολή και στην επιδειξιμανία. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε την είσοδο της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση με αρνητικά αποτελέσματα, αφού εντοπίζονται τα σχολεία που υστερούν, χωρίς φυσικά να γίνεται τίποτα για τη βελτίωσή τους. Από τους προηγούμενους ορισμούς κατανοούμε την αυτοαξιολόγηση ως διαμορφωτική και μετασχηματιστική διαδικασία και όχι η διαδικασία επισήμανσης των λαθών των εκπαιδευτικών και τον καταμερισμό ευθυνών γι' αυτά. Για να υπάρξει η επιθυμητή και στοχοποιημένη βελτίωση πρέπει τα λάθη να αντιμετωπίζονται και να αξιολογούνται με εποικοδομητικό. Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί σε δράσεις και οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα αφού διαπιστώσουν ποιες περιοχές χρήζουν βελτίωση, οφείλουν να καθορίσουν σχέδια δράσης που θα οδηγήσουν σε αυτή. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης των διαφόρων πτυχών της σχολικής μονάδας, για να ακολουθήσει το πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης. Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα είναι μια πορεία επίπονη και χρονοβόρα και γι' αυτό η εσωτερική αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να περιορίζεται σ' ένα ή δυο τομείς, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρήζουν άμεση παρέμβαση.

Σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Ζαβλανός, 2003) οι μαθητές και οι γονείς είναι «πελάτες» της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ή μέτοχοι της σχολικής μονάδα και γι' αυτό δεν θα πρέπει να απουσιάζουν από τη διαδικασία αποτίμησης και διαμόρφωσης των στόχων του σχολείου. Σύμφωνα με τον McNeal (2001) η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα αυξάνει τις μαθησιακές επιδώσεις και παράλληλα προλαμβάνει παραβατικές συμπεριφορές. Έτσι, ως αποτέλεσμα της γονεϊκής εμπλοκής τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης επιδεικνύοντας ταυτόχρονα αυτοπεποίθηση ενώ η τακτική επαφή των γονέων με το σχολείο ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση του παιδιού τους. Ένα σημείο, όμως, που είναι απαραίτητο να οριοθετηθεί είναι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ένα θέμα που συχνά επανέρχεται στη βιβλιογραφία για την έρευνα της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Kyriakidis, 2005) με τους παιδαγωγούς να εκφράζουν ως αξίωση την εντατική συνεργασία ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή και κοινωνικοποίηση.

### **Συμπεράσματα**

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έως τώρα, δεν έχει εφαρμοστεί κάποιο σύστημα αξιολόγησης γενικότερα μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982. Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών συχνά καταδίκασαν τις προτάσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας θέτοντας ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις έννοιες της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας. Αμφισβητούσαν τα κριτήρια, την διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Συνεπώς, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή των όποιων κανόνων θα τεθούν για την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει να κινούνται στο πνεύμα που καθορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αυτόν που αναστοχάζεται, που αναγνωρίζει τα λάθη του και προσπαθεί να βελτιωθεί ασκώντας αυτοκριτική (Κυριακίδης, 2006). Απαιτούνται σαφή και έγκυρα κριτήρια για κάθε αξιολόγηση με την απαραίτητη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του μηχανισμού αξιολόγησης.

Η συλλογική-εσωτερική αξιολόγηση όταν σχεδιάζεται και εκτελείται αποτελεσματικά, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά την κουλτούρα της σχολικής μονάδας δημιουργώντας τέτοιες συνθήκες και προϋποθέσεις που προωθούν το δημοκρατικό διάλογο, τη δημιουργία σχεδίων δράσης και ομάδων εργασιών, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή, μια συνεργατική κουλτούρα, μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, η οποία αποτελεί την καρδιά της εσωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έχει νόημα μόνο όταν εφαρμόζεται με αξιοπιστία όταν οι πληροφορίες είναι έγκυρες και η επεξεργασία τους γίνεται σε βάθος, προκειμένου να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και ερμηνείες. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρει, κάτι που αποτελεί και το τελικό στόχο της όλης διαδικασίας. Η όποια αλλαγή σκοπεύει να επιφέρει σήμερα το Υπουργείο Παιδείας θα είναι αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί ουσιαστικά, αν δεν αποσκοπεί παράλληλα στην αναδόμηση του συστήματος και στην αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκομένων. Το γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι σήμερα δεν είναι ικανό να υποστηρίξει τόσες σοβαρές αλλαγές. Η μετεξέλιξη του κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Άλλωστε, κάθε σύστημα πρέπει να είναι έτοιμο για την αναθεώρησή του, αφού στις μέρες μας η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή. (Πασιαρδής, 2008).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βερέμη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an educational revolution*. London: Victor Gollanz.
- Boud, D. J. & Donovan, W.F. (1982) The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-370.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2001) *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. California: Corwin Press.
- Devos, G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego: CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).



- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007) . Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151
- Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 10 (Research Report No 91/9210)* . Ontario: Scarborough Board of Education.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α.(2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004) School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36
- Kyriakides, L. (2005) Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The journal of Educational Research*, 98(5), 281-298
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.
- McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ.(2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.

- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33
- Πασιαρδής, Π. (2008) *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π. ΚΥ.
- Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο –Τμήμα αξιολόγησης.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt,R. J.(2002) *Supervision: A redefinition*, 7<sup>η</sup> έκδοση. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Υφαντή, Α. (2001) Αξιολόγηση και πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Δημιουργικότητα και θεσμικό πλαίσιο: Ο/η δημιουργικός μαθητής/τρια

*Παρίση, Ιωάννα*

*Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., zannetaparis@yahoo.gr*

*Μουρατίδου, Κατερίνα*

*Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., katemou@phed-sr.auth.gr*

*Σοφία Καρατζά*

*Υποψήφια διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ., karatzasofia@gmail.com*

### Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία, το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό, επιπτε η προσπάθεια για ένταξη στη θεσμοθετημένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, σύγχρονων προσεγγίσεων περί δημιουργικής μάθησης με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, την ανασύνταξη προγραμμάτων σπουδών και την αναδόμηση των σχολικών μονάδων. Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη δομή και λειτουργία της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στις εθνικές και ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Ο/η δημιουργικός/ή μαθητής/τρια, όντας ενεργό μέλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί το βασικό μοχλό εκκίνησης της γνωστικής διαδικασίας σκέψης «έξω από το κουτί», που δύναται να δια φωτίσει ποικιλόμεορφα και πολυδιάστατα την παιδαγωγική διαδικασία της σύγχρονης εκπαίδευσης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δημιουργικότητα, δημιουργικός μαθητής/τρια, θεσμικό πλαίσιο.

### Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα θεωρείται ικανότητα σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση και διαφοροποιείται στα διάφορα άτομα ποσοτικά (βαθμός εκδήλωσης), ποιοτικά (αξία προσφερόμενου αγαθού για ανανεωτικές εξελίξεις) και αντικειμενικά-μορφολογικά (ανάλογα με τις μορφές και τις περιοχές δράσης). Αυτό σημαίνει ότι καλύπτει όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και υπόκειται στις επιδράσεις της αγωγής, της μάθησης και της αξιολόγησης (Torrance & Myers, 1970). Θεωρητικά το σύγχρονο σχολείο αποτελεί το πλαίσιο μέσα στον οποίο δύναται να ανακαλυφτεί και να καλλιεργηθεί το δημιουργικό ταλέντο. Στην πραγματικότητα όμως, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων δίνουν την αποκλειστική σχεδόν έμφαση στη συμβατική σχολική επίδοση, εμποδίζοντας παράλληλα την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών/τριών και τις δυνατότητες εκδήλωσής του (Δημόπουλος, 2007).

### Προφίλ Δημιουργικού μαθητή/τριας

Ο/η δημιουργικός/ή μαθητής/τρια, αποτελεί ένα άτομο με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δεδομένου ότι χρίζει ειδικής ψυχοπαιδαγωγικής μεταχείρισης ώστε να μην «απολεστεί σχολικώς». (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009). Στην ελληνική

νομοθεσία, ο όρος «χαρισματικοί & ταλαντούχοι μαθητές/τριες» αναφέρεται στους μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Ειδικότερα, οι εν λόγω μαθητές/τριες έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις: α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και στ) στο ψυχοκινητικό τομέα.

Ενδεικτική είναι η έρευνα της Εθνικής Επιτροπής για την εξαιρετική επίδοση στην εκπαίδευση των Η.Π.Α., που αναφέρει ότι 50% των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών, δεν έχουν αντιστοιχία της διαγνωσμένης ικανότητάς τους με την επίδοσή τους στο σχολείο, ενώ 10-20% από αυτούς εγκαταλείπουν το σχολείο (Davis & Rimm, 2004). Το εν λόγω φαινόμενο οι ερευνητές το ονομάζουν «σιωπηλή κρίση». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δημιουργικού ατόμου, του οποίου οι ικανότητες δεν έγιναν αντιληπτές από το σχολικό του περιβάλλον, είναι ο Albert Einstein, που αποβλήθηκε λόγω διατάραξης της ομαλής λειτουργία του σχολείου (Δερβίσης, 1998).

Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι, ενώ το προϊόν της δημιουργικής συμπεριφοράς είναι επιθυμητό και εγκωμιάζεται από τους εκπαιδευτικούς, η δημιουργική συμπεριφορά που το παράγει κρίνεται ως ανεπιθύμητη, συγχέεται με τη συμπεριφορά των δήθεν «ταραχοποιών», χαρακτηρίζεται ως παρεκτροπή και αξιολογείται αρνητικά (Ξανθάκου, 1998). Εν αντιθέσει, τα παιδιά/έφηβοι με εκδήλωση στερεοτυπικών συνειρμών χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης και συνεργάζονται καλύτερα με παιδαγωγούς που διαθέτουν προφίλ μη δημιουργικό. Σύγχρονη πηγή, αναφέρει ότι οι δημιουργικοί/ές μαθητές/τριες χαρακτηρίζουν το σχολείο τυπικό, ψυχρό και στείο, ενώ έχουν την πεποίθηση ότι αποθαρρύνονται συμπεριφορικά ως προς την ελεύθερη έκφραση απόψεων και αποριών από το περιβάλλον μάθησης (Νημά, 2002).

Παρακάτω γίνεται η σκιαγράφηση του προφίλ του/της δημιουργικού/ής μαθητή/τριας από τον πρωτεργάτη ερευνητή της δημιουργικής σκέψης Torrance (1965):

- ✓ Προχωρεί πέρα από τα όρια των εργασιών που του αναθέτουν,
- ✓ Μπορεί να αυτό-απασχολείται χωρίς να του προσφέρονται ερεθίσματα,
- ✓ Μοιάζει να αφαιρείται-ονειροπολεί, ενώ στην πραγματικότητα σκέφτεται,
- ✓ Οραματίζεται νοερά νέες δομές και επινοεί διεργασίες, τις οποίες εκφράζει μέσω της τέχνης και του προφορικού ή γραπτού λόγου, με μοναδικότητα,
- ✓ Πειραματίζεται με οικεία αντικείμενα για χρήσεις πέρα από τις προφανείς,
- ✓ Αμφισβητεί διαρκώς το στάτους και έρχεται σε σύγκρουση με την παράδοση,
- ✓ Προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, τις οποίες και απολαμβάνει,
- ✓ Γενικά, χαρακτηρίζεται από τις σωστές εικασίες, το θάρρος της γνώμης, τη διαίσθηση, τη συγκινησιακή ευαισθησία και την περιστασιακή αναδρομή.

#### **Δημιουργικότητα και θεσμικό πλαίσιο**

Αρχικά σε εθνικό επίπεδο, η Εφημερίδα Κυβερνήσεως που εκδόθηκε το 1985 (ΦΕΚ 167/30.09.1985 τ. Α', Ν. 1566/1985) σχετικά με τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όρισε στις γενικές διατάξεις του ότι "σκοπός

της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά”. Όπως ρητά αναφέρεται, “υποβοηθά τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας”.

Πρόσφατα, συντάχθηκαν πιο σύγχρονα προγράμματα σπουδών όπως είναι το Διαθετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων (Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003· ΦΕΚ 304/13/03/03, τ. Β΄) καθώς και τα επιμέρους νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003· ΦΕΚ 303/13/03/03, τ. Β΄), στα οποία αναφέρεται ρητά ότι τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Σε αυτό το πλαίσιο, τον Οκτώβριο του 2003, η νομοθεσία όρισε (ΦΕΚ 267 τ. Α΄, Ν. 3194/2003), ότι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές/τριες αποτελούν μια ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως επακόλουθο, δημοσιεύονται και τα Αναλυτικά Προγράμματα στον Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004), ως οδηγός για τους μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2004). Όπως ορίζεται από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., συνίσταται για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων να οργανώνεται έτσι, ώστε αν εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων, που χαρακτηρίζονται ως διαθεματικές ή οριζόντιες, όπως είναι η «ικανότητα δημιουργικής επινόησης».

Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά στη θεματική ενότητα «Ψυχοκινητική Αγωγή» ως βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας για την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργική δράση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση (Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003· ΦΕΚ 304/13/03/03, τ. Β΄). Συγκεκριμένα, όπως διαμορφώνεται το πλαίσιο της ψυχοκινητικής αγωγής στα διαθεματικά σχέδια εργασίας, θεμελιώνεται η θεματική ενότητα «Φαντασία και Δημιουργικότητα» με σκοπό: α) να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δραστηριότητες που οι ίδιοι/ες επιθυμούν, τονίζοντας τη σημασία της ελεύθερης έκφρασης και τη χαρά της δημιουργίας (ψυχοκινητικός τομέας), β) να χαρούν οι μαθητές/τριες χαλαρώνοντας δημιουργικά και καλλιεργώντας την αυτονομία, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και την πρωτοβουλία (συναισθηματικός τομέας) και γ) να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (γνωστικός τομέας).

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για την εφαρμογή της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση με τη θέσπιση νέων οργανωτικών δομών μέσα σε ένα σύγχρονο μεθοδολογικό πλαίσιο. Αρχικά, το 1929, ιδρύονται, διαφορετικού τύπου σχολεία, όπως τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία. Βάση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των πρότυπων πειραματικών σχολείων (ΦΕΚ 118-24.05.2011, τ. Γ΄, Ν. 3966/2011), ορίζεται ως σκοπός των Π.Π.Σ. (Αρθ. 36):“...δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων,

στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς και η ανάδειξη, η προώθηση και η εκπαίδευση μαθητών/τριών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, και ε) η πειραματική εφαρμογή ιδίως καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δημιουργικών δράσεων”.

Παράλληλα, εδραιώνεται η ίδρυση και λειτουργία των Μουσικών Σχολείων (ΦΕΚ 649 τ. Β΄, Ν. 3345/88) και ένα χρόνο αργότερα των Αθλητικών Σχολείων ή Αθλητικών Τμημάτων Διευκόλυνσης (ΦΕΚ 620/02-04-1991, τ. Γ΄), με σκοπό την ενθάρρυνση και την στήριξη του καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, που διαθέτουν ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα σε αυτούς τους τομείς.

Εν συνεχεία, εισάγεται ο θεσμός των “Ολοήμερων Σχολείων” ή “Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου” (ΦΕΚ 188 τ. Α΄, Ν. 2525/97), στα οποία θα λειτουργήσουν τα “Τμήματα με προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων”. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και η καλλιέργεια ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών/τριών, περνούν μέσα από την επεξεργασία πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων και μεθόδων. Το “Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο”, διαθέτει την ανάλογη ευελιξία ώστε να καθίσταται δυνατή η ενίσχυση γνωστικών αντικειμένων όπως είναι: η χορευτική, η εικαστική, η μουσική και η θεατρική αγωγή, καθώς και άλλες ποικιλόμορφες δράσεις. Οι δραστηριότητες αυτές προσδίδουν μια δημιουργική και ευχάριστη διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τον πολιτισμό, ενώ το σχολείο αναδεικνύεται σε πολιτιστικό κύτταρο της ευρύτερης περιοχής.

Αργότερα, εφαρμόζεται ως εκπαιδευτική καινοτομία ο θεσμός της “Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικότητας και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων” (Αλαχιώτης, 2002), με σκοπό την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, που ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2002). Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται: α) στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, β) στην προώθηση των σχεδίων εργασίας (Project) και γ) στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Εν τέλει, εγκαθιδρύονται τα Καλλιτεχνικά Σχολεία (ΦΕΚ 1497/ 3-10-2003/Γ7, Ν. 1497/2003), με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών/τριών, στις κατευθύνσεις του θεάτρου, του κινηματογράφου και του χορού, χωρίς να υστερούν σε γνώσεις που αφορούν μαθήματα γενικής παιδείας.

Αντίστοιχα, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, ολοκληρώνεται η σύσταση Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2006/962/ΕΚ) και του Συμβουλίου της 18<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2006, με σκοπό τον προσδιορισμό οχτώ νέων βασικών δεξιοτήτων για την ενίσχυση της δια βίου μάθησης. Οι εν λόγω δεξιότητες διαμορφώνονται ως εξής: α) Κριτική σκέψη, β) Δημιουργικότητα, γ) Ανάληψη πρωτοβουλιών, δ) Επίλυση προβλημάτων, ε) Αξιολόγηση του κινδύνου, ζ) Λήψη αποφάσεων και η) Επικοινωνιακή διαχείριση των συναισθημάτων.

Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το έτος 2009 ορίζεται ως το «Ευρωπαϊκό έτος δημιουργικότητας και καινοτομίας» (Αρθ. 2, 1350/2008/ΕΚ), στα πλαίσια του οποίου διακηρύσσεται το «Μανιφέστο για την δημιουργικότητα και την καινοτομία στην Ευρώπη», το οποίο ορίζει στους Ευρωπαίους πρεσβευτές δημιουργικότητας:

- i. Υποστήριξη της δημιουργικότητας σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης,
- ii. Να καταστούν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια τόποι όπου οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στη δημιουργική σκέψη,
- iii. Μετατροπή των θέσεων εργασίας σε τόπους μάθησης,
- iv. Προώθηση ενός ισχυρού, ανεξάρτητου και πολύμορφου πολιτιστικού τομέα,
- v. Προώθηση της επιστημονικής έρευνας για την κατανόηση του κόσμου, τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και την ενθάρρυνση της καινοτομίας,
- vi. Προώθηση των διεργασιών σχεδιασμού, της σκέψης και των μέσων, της κατανόησης των αναγκών, των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των ικανοτήτων των χρηστών.

Εν κατακλείδι, βασικός άξονας δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, αποτελεί ο «επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης». Όπως ορίζεται, κρίνεται επιτακτική ανάγκη:

- A. Να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των σχολείων και των πανεπιστημίων, έτσι ώστε η εκπαίδευση να προετοιμάζει τους πολίτες για την κοινωνία της μάθησης.
- B. Να υπάρξει εκ νέου κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συμμετοχή των γονέων, ώστε να μπορούν να συμβάλλουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αναπτύσσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις νοοτροπίες που απαιτούνται για το διαπολιτισμικό διάλογο, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων.
- Γ. Να αναπτυχθούν σημαντικές πανευρωπαϊκές προσπάθειες έρευνας και ανάπτυξης στην εκπαίδευση για τη βελτίωση της ποιότητας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα.

Μέσα σε ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο, γίνεται σαφές ότι η προτεραιότητα των εκάστοτε Υπουργείων Παιδείας στρέφεται προς ένα εναλλακτικό, ευέλικτο, ευπροσάρμοστο, και καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης, με απώτερο σκοπό τη δόμηση δημιουργικών σχολείων και την αναδημιουργία της κοινωνίας.

### **Συμπεράσματα**

Αποθησαυρίζοντας το θεσμικό πλαίσιο δράσης του/της δημιουργικού/ής μαθητή/τριας, αντανakλάται η ύψιστη αξία της δημιουργικότητας εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, σύμφωνα με τα ορισθέντα εθνικά και ευρωπαϊκά δεδομένα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως γίνεται αντιληπτό, ο μελλοντικός σχεδιασμός των σύγχρονων Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. δύναται να κινηθεί σε πιο εναλλακτικές, ευέλικτες και προσαρμόσιμες ζώνες ένταξης μαθημάτων και προγραμμάτων δημιουργικής σκέψης, οι οποίες δύναται να παρέχουν ευρείες δυνατότητες διαθεματικής δημιουργικής δράσης και ελεύθερης έκφρασης, σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας του

παιδιού/εφήβου στο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η συνεχής εγκαθίδρυση εναλλακτικού τύπου σχολείων (για παράδειγμα καλλιτεχνικά, μουσικά, κ.α.) ήδη από την προσχολική αγωγή, αποτελεί πρόσφορο έδαφος εκμείυσης καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών. Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται από παιδαγωγική σκοπία ότι τα δημιουργικά σχολικά πλαίσια, αφενός ενισχύουν έγκαιρα την ιδιαιτερότητα των χαρισματικών παιδιών και αφετέρου δημιουργούν τους αυριανούς εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερες κλίσεις και διδακτικά ταλέντα, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Νόμος υπ' αριθμ. 1497/2003. *Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων)*.
- Νόμος υπ' αριθμ. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος υπ' αριθμ. 3194/2003. *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος υπ' αριθμ. 3345/1988. *Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων*.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead, and Co.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο: Γ. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης* (σελ. 223-240). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.



- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *EK 962, σύσταση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 18<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης.*
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008). *EK 1350, άρθρο 2, του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2008 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας (2009).*
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (1985). *Προεδρικό διάταγμα 1566/ ΦΕΚ. 167, τεύχος Α΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (1988). *Προεδρικό διάταγμα 3345/ ΦΕΚ. 649. Τεύχος Β΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (1991). *ΦΕΚ. 620. Τεύχος Γ΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (1997). *Προεδρικό διάταγμα 2525/ ΦΕΚ. 188. Τεύχος Α΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2003). *Προεδρικό διάταγμα 3194/ ΦΕΚ. 267, τεύχος Α΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2003). *Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/ ΦΕΚ. 303, τεύχος Β΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2003). *Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/ ΦΕΚ. 304, τεύχος Β΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2003). *ΦΕΚ. 1497. Τεύχος Γ΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2011). *Προεδρικό διάταγμα 3966/ ΦΕΚ. 118, κεφάλαιο Γ΄.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Νημά, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 46. Διεύθυνση σειράς: Π. Δ. Ξωχέλλης, Ν. Π. Τερζής, & Α. Γ. Καψάλης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Νόμος υπ' αριθμ. 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωση του ινστιτούτου τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.*

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2009). *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες & ταλέντα (ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

## Επιτυχημένη διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής

Μαργαρώνης Θεοφάνης  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Συγγραφέας, [fmargaronis@gmail.com](mailto:fmargaronis@gmail.com)

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συμβολή στη συζήτηση σχετικά με τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση και η ανάδειξη της αλλαγής (ως ευρύτερη της καινοτομίας έννοια) σε σημαντικό χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής αλλά και σε συστατικό ανάπτυξης ενός ευφυούς οργανισμού. Παρουσιάζονται μοντέλα επιτυχούς εφαρμογής της αλλαγής στο μικρο-επίπεδο του οργανισμού, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται η ανάγκη εξέλιξης του σχολείου σε έναν μανθάνοντα οργανισμό και ο κομβικός ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής.

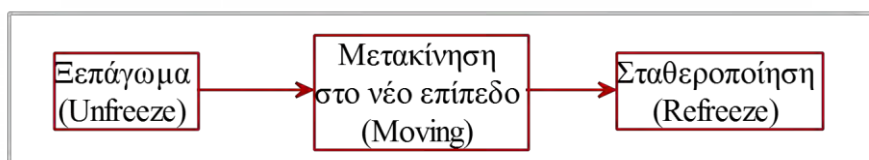
**Λέξεις-Κλειδιά:** διαδικασία αλλαγής, εκπαιδευτική ηγεσία, μανθάνων οργανισμός.

### Εισαγωγή – εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (2007) η αλλαγή ορίζεται ως η «μετάβαση από μια κατάσταση ή μορφή σε μια άλλη· η μεταβολή» (σ. 66). Περνώντας στο περιβάλλον της διοίκησης, ο Μπουραντάς (2015) ορίζει την οργανωσιακή αλλαγή ως την μετατροπή μιας υφιστάμενης κατάστασης σε μια νέα, όπου εμπεριέχονται οι διαδικασίες του μετασχηματισμού και της μετάβασης. Ο Morrison (όπως αναφέρει ο Πασιαρδής, 2015, σ.31) θεωρεί την αλλαγή ως μια δυναμική και συνεχή διαδικασία ανάπτυξης, μια διαδικασία μετασχηματισμού που επιβάλλεται από εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις και η οποία εμπλέκει την αναδιοργάνωση ως ανταπόκριση στις ανάγκες που υπάρχουν.

### Επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής

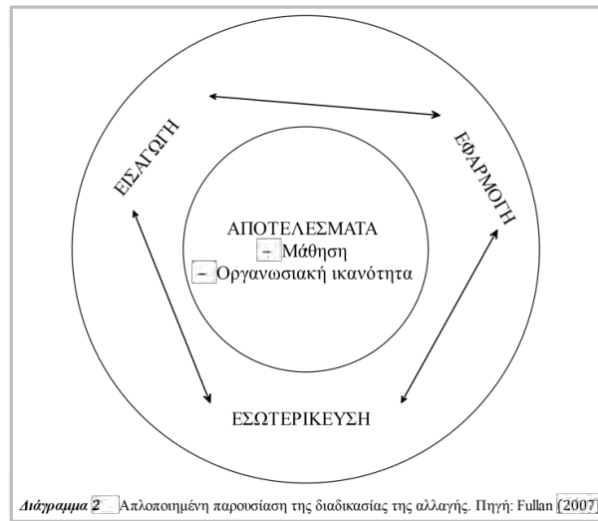
Ο Lewin (1947), δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάσταση, υποστήριξε ότι η επιτυχημένη οργανωσιακή αλλαγή θα πρέπει να διασχίσει τρία στάδια (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1 Τα στάδια αλλαγής του Lewin (1947)

Το 1ο στάδιο (Ξεπάγωμα), αν αυτό είναι απαραίτητο, συνειδητοποιείται η ανάγκη για αλλαγή και προετοιμάζονται ψυχολογικά τα εμπλεκόμενα άτομα (κάθαρση και υποδαύλιση). Στο 2ο στάδιο (Μετακίνηση) γίνεται αναστοχασμός εν δράσει και στο 3ο στάδιο (Σταθεροποίηση) επέρχεται η αυτοαξιολόγηση. Από την άλλη, η διαδικασία της αλλαγής είναι ιδιαίτερα σύνθετη στη σημερινή εποχή, η οποία επιδέχεται τόσο

ραγδαίες αλλαγές που κανείς θα έλεγε ότι «δεν υπάρχει ξεπάγωμα. Δεν υπάρχει ανάπαυση και ευκαιρία για προπαρασκευή» (Blanchard, 2008, σ. 219).



Ο Fullan (2007) (Διάγραμμα 2<sup>1</sup>) αναφέρει ότι οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην ύπαρξη τριών ευρύτερων σταδίων για τη διαδικασία της αλλαγής:

- Φάση 1: Η εισαγωγή της αλλαγής. Αφορά στη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την αρχική κινητοποίηση και την απόφαση για εισαγωγή της αλλαγής.
- Φάση 2: Υλοποίηση της αλλαγής. Αποτελεί τις πρώτες εμπειρίες της προσπάθειας εφαρμογής της νέας ιδέας.
- Φάση 3: Εσωτερικευση (institutionalization) της αλλαγής. Αναφέρεται στο κατά πόσο η αλλαγή ενσωματώνεται στο σχολείο ως ζωτικό μέρος.

Οι Everard, Morris και Wilson (2004) (Διάγραμμα 3) υποστηρίζουν ότι τα κομβικά στάδια της αλλαγής είναι 6 και εμφανίζονται διαδοχικά, ενώ ενδέχεται αφενός κάποια στάδια να παρακαμφθούν, αφετέρου στα τελευταία στάδια να χρειαστεί ανακύκλωσή τους. Τα 6 στάδια είναι τα εξής:

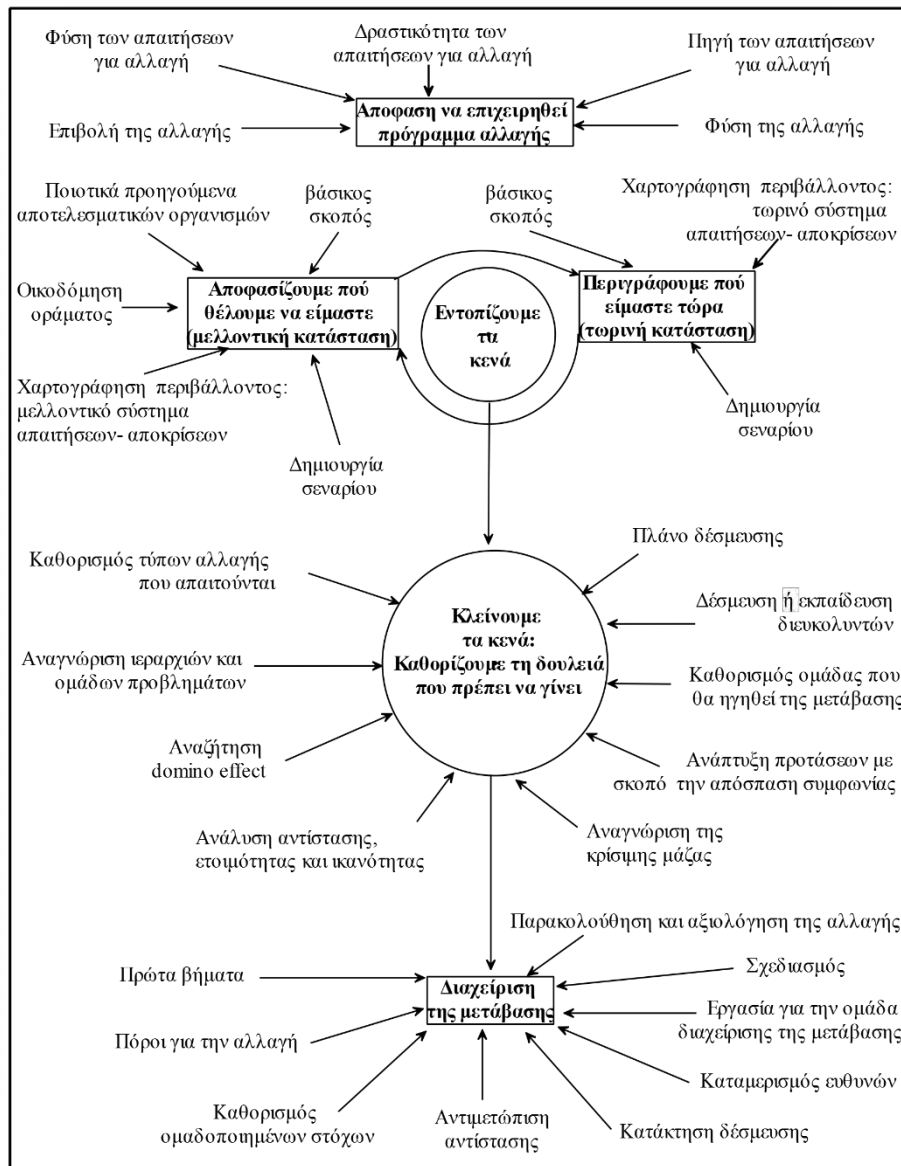
1. Προκαταρκτική διάγνωση.
2. Καθορισμός του μέλλοντος.
3. Χαρακτηρισμός του παρόντος.
4. Εντοπισμός των κενών ανάμεσα στο παρόν και στο μέλλον.
5. Διαχείριση της μετάβασης.
6. Αξιολόγηση της αλλαγής.

Κατά την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίστηκε ως κοινός τόπος η άποψη ότι πλέον η αλλαγή δεν αποτελεί επιλογή και δεν πρέπει να προκύπτει ως αποτέλεσμα τυχαίων αφορμών. Ο ηγέτης οφείλει να αποζητά την ανάπτυξη, την διαρκή εξέλιξη για τον ίδιο και τον οργανισμό. Χαρακτηριστικά, ο Maxwell (1998) τονίζει: «Όταν δεν μπορείς να αλλάξεις, έχεις τελειώσει» (σ. 83).

<sup>1</sup> Όπου στην εργασία έχει γίνει μετάφραση, αυτή είναι δική μου.

Με αυτό δεδομένο, οι Robbins και Judge (2017) καταγράφουν τις εξής δυνάμεις που επιβάλλουν την αλλαγή:

- Η φύση του ανθρώπινου δυναμικού
- Η τεχνολογία
- Οι οικονομικές κρίσεις
- Ο ανταγωνισμός
- Οι κοινωνικές τάσεις
- Η παγκόσμια πολιτική



Διάγραμμα 3 Στάδια στη διαδικασία αλλαγής. Πηγή: Everard, Morris & Wilson (2004).

Από την άλλη, συχνά η προσπάθεια για αλλαγή καταλήγει σε αποτυχία. Ως κυριότερες αιτίες αποτυχίας των αλλαγών, ο Blanchard και οι συνεργάτες του (2008) καθορίζουν –με έμφαση στις τρεις πρώτες- τις παρακάτω:

1. Οι ηγέτες της αλλαγής λανθασμένα ταυτίζουν την ανακοίνωση της αλλαγής με την υλοποίησή της.

2. Οι ανησυχίες των μελών του οργανισμού δεν δέχονται την απαιτούμενη σημασία.
3. Εκείνοι οι οποίοι καλούνται να αλλάξουν δεν συμμετέχουν στον προγραμματισμό της αλλαγής.
4. Δεν υπάρχει επιτακτικός λόγος για αλλαγή. Η επιχειρηματική αιτία δεν έχει κοινοποιηθεί.
5. Δεν υπάρχει ένα συναρπαστικό όραμα το οποίο έχουν ενστερνιστεί τα μέλη του οργανισμού.
6. Η ομάδα που ηγείται της αλλαγής είναι «κλειστή».
7. Δεν γίνονται πιλοτικές εφαρμογές της αλλαγής.
8. Τα οργανωσιακά συστήματα δεν είναι εναρμονισμένα με την αλλαγή, υπάρχουν κενά.
9. Έλλειψη προτεραιοτήτων ή εστίασης από τους ηγέτες.
10. Δεν καλλιεργείται κλίμα μάθησης και ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων για τα μέλη του οργανισμού.
11. Αναξιοπιστία των ηγετών της αλλαγής.
12. Δεν αξιολογείται η αλλαγή, δεν παρακολουθείται η εδραίωσή της.
13. Δεν υπάρχει λογοδοσία για την υλοποίηση της αλλαγής.
14. Δεν υπολογίζεται ότι η ισχύουσα κουλτούρα έχει τη δύναμη να ακυρώσει στην πράξη την αλλαγή.
15. Δεν διερευνούνται οι υπαρκτές δυνατότητες πριν την επιλογή μιας συγκεκριμένης αλλαγής.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κατά τη διαδικασία της αλλαγής πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα, καθώς η οποιαδήποτε αλλαγή θα έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, στους στόχους των εκπαιδευτικών. Η διαφορετικά: «Η αλλαγή έχει ένα σπάνιο ταλέντο: σεβασμό για τους ανθρώπους που προσπαθεί να επηρεάσει» (Blanchard, Britt, Zigarmi, & Hoekstra, 2008, σ. 68). Ενδεικτικός είναι, ακόμα, ο ισχυρισμός του Hargreaves (1995):

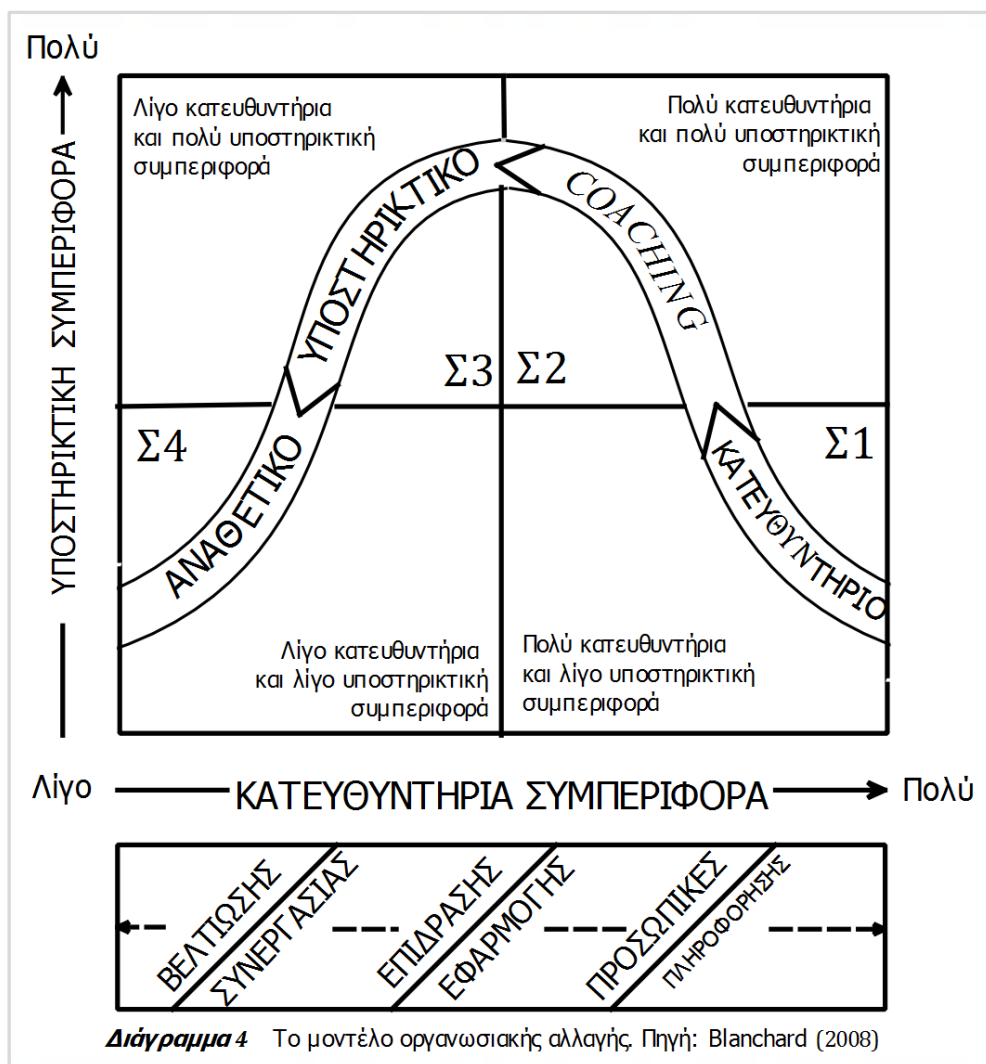
Η ενέργεια στο σχολείο χρησιμοποιείται λιγότερο για το σκοπό της παροχής στους εκπαιδευτικούς λόγου στα ζητήματα της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της διαχείρισης της ίδιας της επαγγελματικής τους εξέλιξης και περισσότερο με σκοπό να καταστείλει τις διαφωνίες και να διασφαλίσει τη συμμόρφωση και τη δέσμευση απέναντι σε αλλαγές που επιβάλλουν άλλοι. (σ. 330)

Επομένως διαπιστώνεται ότι η επιβολή της αλλαγής είναι μια τακτική μάλλον αντιπαραγωγική. Στο πλαίσιο αυτό, η ηγετική ομάδα που διαχειρίζεται την αλλαγή οφείλει να προβλέψει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, να αφουγκραστεί τις ανησυχίες και να επιλύσει τις αντιστάσεις δημιουργικά.

Ο Blanchard (2008) καταγράφει 6 προβλέψιμα και αλληλοδιάδοχα στάδια ανησυχίας:

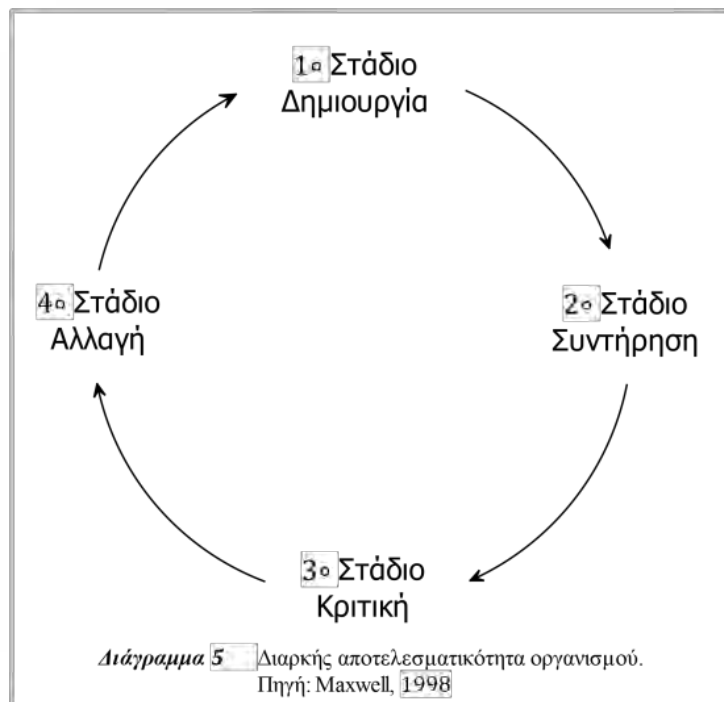
1. Ανησυχία πληροφόρησης. Στο στάδιο αυτό οι άνθρωποι κάνουν ερωτήσεις πληροφοριακού χαρακτήρα. Για παράδειγμα: Ποια είναι η αλλαγή; Γιατί χρειάζεται;

2. Προσωπική ανησυχία. Οι άνθρωποι διακατέχονται από προσωπικές ανησυχίες. Για παράδειγμα: Πώς με επηρεάζει; Τι κερδίζω; Το στάδιο αυτό είναι εκείνο που συχνότερα αγνοείται σε μια διαδικασία αλλαγής.
3. Ανησυχία εφαρμογής. Εκφράζονται ερωτήσεις σε σχέση με την υλοποίηση της αλλαγής. Για παράδειγμα: Πώς θα ανταποκριθώ; Πώς θα ζητήσω βοήθεια; Τι θα κάνω πρώτο, τι δεύτερο;
4. Ανησυχία επίδρασης. Στάδιο όπου εκδηλώνονται ερωτήσεις σχετικά με την επίδραση της αλλαγής. Για παράδειγμα: Αξίζει τον κόπο; Βελτιώνεται η κατάσταση;
5. Ανησυχία συνεργασίας. Στο στάδιο αυτό οι ερωτήσεις αφορούν στη συνεργασία και τη διάρκεια της αλλαγής. Για παράδειγμα: Ποιος άλλος θα συμμετέχει; Πώς θα διαδοθεί το μήνυμα;
6. Ανησυχία τελειοποίησης. Στάδιο όπου οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το πώς θα τελειοποιηθεί η αλλαγή. Για παράδειγμα: Πώς μπορεί να βελτιωθεί η αρχική ιδέα;
7. Κατά τον Blanchard (2008), ανάλογα με το επίπεδο των ανησυχιών, υιοθετείται και κατάλληλο στυλ ηγεσίας, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 4.



Σε κάθε περίπτωση, η δομική αδράνεια του συστήματος, όπως αυτή εδραιώνεται στην κουλτούρα του οργανισμού, θα προκαλέσει αντίσταση στην αλλαγή. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρόποι εποικοδομητικού χειρισμού της αντίστασης, μέθοδοι και τακτικές (Blanchard, 2008· Morrison, 1998, ο.α. στο Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015). Πέρα από επιμέρους τακτικές, κοινός τόπος είναι η ανάγκη να πειστούν τα εμπλεκόμενα άτομα για την αξία της αλλαγής, να αποκτήσουν κυριότητα επί της αλλαγής, να δεσμευτούν ηθικά. Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, απαραίτητη είναι η οργανωμένη και πλαισιωμένη επιμόρφωσή τους, ως αναπόσπαστο μέρος της διαμόρφωσης ενός μανθάνοντος οργανισμού αλλά και ως κίνητρο δημιουργικής εξέλιξης (Day, 2003).

Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αντιμετώπιση της αλλαγής ως κάτι πρόσκαιρο και ευκαιριακό, αλλά και η αυτοτελής αντιμετώπιση κάθε αλλαγής, αποτελούν αδιέξοδο. Όπως επεξηγεί ο Senge (2006): «Η ενσωμάτωση της μάθησης και της εργασίας είναι η πρώτη, βασική στρατηγική που χρησιμοποιούν όσοι οικοδομούν μανθάνοντες οργανισμούς και ο θρυμματισμός είναι το κύριο εμπόδιό της» (σ. 292). Επομένως κλειδί στη διαχείριση της αλλαγής είναι αυτή να θεωρηθεί αναπόσπαστο, διαρκές και ζωτικό κομμάτι ενός μανθάνοντος και εξελισσόμενου οργανισμού. Χαρακτηριστικά, ο Maxwell (1998), ισχυρίζεται ότι κάθε οργανισμός πρέπει διαρκώς να διέρχεται από 4 αλληλοδιάδοχες φάσεις συνεχούς αλλαγής (Διάγραμμα 5).



Το δυσκολότερο αλλά και πιο καθοριστικό σημείο αποτελεί η διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης, όπου το σχολείο θα είναι το ίδιο ένας μανθάνων οργανισμός (Ortega, 2006· Senge, 2006), με συλλογική νοημοσύνη τέτοια, που θα επιτρέπει την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής (Fullan, 2007· Robbins & Judge, 2017· Θεοφιλίδης, 2012· Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015· Πασιαρδής, 2004). Τέλος, αλλαγή κουλτούρας



σημαίνει και μετασχηματισμός των ανθρώπων. Πρώτιστα σημαίνει μετασχηματισμός του ίδιου του ηγέτη (Maxwell, 1998).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη**

Τις τελευταίες δεκαετίες, ειδικά μετά την περίοδο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα βρίσκονται σε διαρκή μεταβολή. Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2014) εστιάζουν στην ανάγκη ανάπτυξης συναισθηματικά ευφών ηγετών, οι οποίοι θα ενστερνίζονται την κουλτούρα της αλλαγής και θα κατανοούν την ανάγκη για συνεχή βελτίωση όχι μόνο του εαυτού αλλά και του συνόλου του οργανισμού. Μάλιστα επικεντρώνουν στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης για την ανάπτυξη ουσιαστικής και γνήσιας ηγεσίας. Ο Πασιαρδής (2012), μάλιστα, προσθέτει το στοιχείο της κοσμοθεωρίας του εκπαιδευτικού ηγέτη ως πυρήνα προώθησης της αλλαγής προς συγκεκριμένο προσανατολισμό και με συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Ο ρόλος, λοιπόν, του ηγέτη της εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής δεν μπορεί παρά να είναι καταλυτικός. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής διαχείρισης της αλλαγής σε συνάρτηση με τα στάδια ανησυχίας των εκπαιδευτικών, αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά και δράση του ηγέτη, εν πολλοίς θα κρίνουν την έκβαση του εγχειρήματος (Blanchard, 2008) όχι μόνο ως προς την επιτυχία του έκβαση αλλά και ως προς τη μελλοντική του βιωσιμότητα (Goode, 2017). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η διαδικασία της αλλαγής υποστηρίζεται πιο ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά αν βασίζεται σε ένα συνδυασμό της εμπειρικής-λογικής και της κανονιστικής-αναμορφωτικής στρατηγικής (Θεοφιλίδης, 2012) ώστε παράλληλα, μέσω της διαδικασίας αυτής, οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά, να γίνονται πιο αποτελεσματικοί (Καπράνας & Διερωνίτου, 2014). Βασική προϋπόθεση είναι ο ηγέτης να έχει ένα συναρπαστικό όραμα για το σχολείο, το οποίο διαχέει με πάθος καθημερινά στο δυναμικό της σχολικής μονάδας μαζί με ένα αίσθημα κοινής αποστολής, προτάσσοντας πρακτικές συνεργασίας, εμπνέοντας και εστιάζοντας στα «γιατί» της ζωής του σχολείου (Bezzina, 2006· Everard, Morris, & Wilson, 2004· Goleman, Boyatzis, & McKee, 2014· Ortega, 2006· Sinek, 2009).

### **Επίλογος**

Η καλλιέργεια κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης είναι μια πρόκληση για τον ηγέτη της εκπαίδευσης. Οδοί υλοποίησής της είναι η σταθερή προώθηση κλίματος μάθησης, η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου με άξονα την κοινωνική δικαιοσύνη, η δημιουργία εκείνων των δομών που υποστηρίζουν τη βελτίωση και τον μετασχηματισμό, η κατανομή της εξουσίας στο δυναμικό του οργανισμού, η επικοινωνία και η αλληλόδραση με τους φορείς που εμπλέκονται στη ζωή του σχολείου, τέλος, η βαθιά κατανόηση εκ μέρους του ηγέτη ότι οφείλει πρώτος ο ίδιος να αναπτύσσει την ικανότητα να εξελίσσεται.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τη Δρ. Ειρήνη Διερωνίτου για την επιστημονική καθοδήγηση και βοήθεια.

## Βιβλιογραφία

- Bezzina, C. (2006). What works? The road to improvement in a Maltese Catholic School. *International Studies in Educational Administrative* 34 (3), σσ. 77-88.
- Blanchard, K. (2008). *Ηγεσία σε υψηλότερο επίπεδο*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Blanchard, K., Britt, J., Zigarmi, P., & Hoekstra, J. (2008). *Who killed Change?* London: HarperCollins.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Everard, K., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης, Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. (μτφ) Χρύσα Ξενάκη, Μπελικά Κουμπαρέλη. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Goode, H. (2017). *A study of successful principal leadership. Moving from success to sustainability*. Thesis submitted as fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής. Στο A. Hargreaves, & M. Fullan (eds), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). Αθήνα: Πατάκη.
- Lewin, K. (1947, June 1). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; Social equilibria and social change. *Human Relations* 1:5.
- Maxwell, J. C. (1998). *Αναπτύξτε τον ηγέτη μέσα σας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ortega, J. (2006). *Η αποστολή του πανεπιστημίου*. (επιμ. Π. Κιμουρτζής). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robbins, S., & Judge, T. (2017). *Organizational Behavior, Global Edition (17th ed.)*. Pearson.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline*. London: Random House.

- Sergiovanni, T., Starratt, R., & Cho, V. (2014). *Supervision. A redefinition*. NY: McGraw Hill.
- Sinek, S. (2009). *Start with Why. How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin Business.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (2007). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (7η ανατ.)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση , Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καπράνας, Γ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Προφίλ μετασχηματιστικότητας διευθυντή. *Πρακτικά του συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"*, (σσ. 1722-1731). Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. Κ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Μπένου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

## Η εργασιακή παρενόχληση (mobbing) στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

*Ιωαννίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02. Μ.Σc., droyla@gmail.com*

### Περίληψη

Το ακαδημαϊκό mobbing είναι μια βίαιη, εκλεπτυσμένη συμπεριφορά που «υιοθετείται» από τους ακαδημαϊκούς και αφορά συνήθως έναν συνάδελφο που επιλέγεται ως στόχος (θύμα) μέσω αδικαιολόγητης κατηγορίας, ταπεινότητας, γενικής παρενόχλησης και συναισθηματικής κακοποίησης. Αυτοί στρέφονται στον στόχο (συνάδελφο) κάτω από ένα πέπλο ψεμάτων και αξιολογήσεων, έτσι ώστε να είναι «κρυμμένοι» και δύσκολα να αποδειχθούν. Οι επιλεγμένοι στόχοι είναι συχνά έξυπνοι, καινοτόμοι, υψηλής απόδοσης, με καλή ακεραιότητα και αρχές. Οι δραστηριότητες mobbing φαίνονται τετριμμένες και αβλαβείς από μόνες τους, αλλά η συχνότητα και το πρότυπο της εμφάνισής τους σε μεγάλο χρονικό διάστημα υποδηλώνει επιθετική χειραγώγηση για την «εξάλειψη» του στόχου. Οι δραστηριότητες του Mobbing συνήθως προχωρούν μέσα από πέντε στερεότυπες φράσεις που ξεκινούν με μια αδιαμφισβήτητη ήσσοнос σημασίας σύγκρουση μεταξύ δύο εργαζομένων και τελικά κλιμακώνονται σε μια άσκοπη κινητοποίηση με την οποία ο στόχος στιγματίζεται και θυματοποιείται. Το αποτέλεσμα είναι πάντα σωματική, ψυχική, κοινωνική αναταραχή ή ασθένεια και, συχνά, απέλαση του στόχου τον χώρο εργασίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ψυχολογική τρομοκρατία, Εργασιακή Παρενόχληση, Ηθική Παρενόχληση

### Θεωρητική προσέγγιση

Ο Leymann της αρχές της δεκαετίας του '80, μέσα από της έρευνές του, διαπίστωσε ότι υπάρχει στον χώρο εργασίας ένα είδος εχθρικής συμπεριφοράς ανάλογο με αυτό που είχε ήδη παρατηρηθεί στα σχολεία.

Ο ορισμός που έδωσε ο Leymann (1996) περιγράφει την ψυχολογική τρομοκρατία ή mobbing στο χώρο της εργασίας, ως μία κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της οποίας ένα ή περισσότερα άτομα στοχεύουν να φέρουν ένα άλλο άτομο σε θέση αδυναμίας, χρησιμοποιώντας πολλούς και ποικίλους τρόπους οι οποίοι έχουν εχθρικό και αντιδεοντολογικό χαρακτήρα. Για να θεωρηθεί ότι οι εχθρικές συμπεριφορές πληρούν τα χαρακτηριστικά της ηθικής παρενόχλησης πρέπει να εμφανίζονται συχνά και συστηματικά, επί μακρύ χρονικό διάστημα.Α

Οι συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως αρνητικές ή εχθρικές, όταν είναι αυθαίρετες (Keashly and Jagatic 2003), ανεπιθύμητες από τον αποδέκτη της (Keashly and Jagatic 2003), και έχουν αντιδεοντολογικό χαρακτήρα (Leymann 1996), ο οποίος παραβιάζει τους κανόνες σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και οι οποίες επιχειρούν να προκαλέσουν αρνητικές συνέπειες στο θύμα. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να είναι

λεκτικής ή μη λεκτικής φύσης (Keashly 1998) και σπανιότερα σωματικής (Bjorkqvist et al. 1994, Keashly and Jagatic 2003)

Ένα από τα βασικά στοιχεία της ηθικής παρενόχλησης είναι ο δυσδιάκριτος χαρακτήρας της. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εχθρικές συμπεριφορές εκφράζονται, κυρίως, με έμμεσους τρόπους. Πρόκειται για μία επιθετική τακτική με σκοπό και στόχο καθορισμένο από την αρχή αυτόν του ψυχολογικού χειρισμού, ο οποίος σταδιακά μπορεί να αποσταθεροποιήσει το στόχο (Hirigoyen 2009).

Σύμφωνα με την Maarit Vartia (2003), υπάρχουν τουλάχιστον πέντε σημεία που χαρακτηρίζουν τον εργασιακό εκφοβισμό:

1. Πρόκειται για αρνητικές ή απειλητικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα τακτικά και κατ' επανάληψη με την πάροδο του χρόνου.
2. Υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ επιτιθέμενου και θύματος, όπου το ασθενέστερο μέρος είναι το θύμα.
3. Η παρενόχληση μπορεί να ασκηθεί και από άτομα εκτός εργασιακού χώρου, όπως πελάτες, ασθενείς, φοιτητές, πρώην εργαζόμενους.
4. Ο mobber αναλογιζόμενος τους κινδύνους της δράσης του, προσπαθεί να πετύχει το μέγιστο αποτέλεσμα, μειώνοντας στο ελάχιστο τον κίνδυνο να εκτεθεί.
5. Οι συμπεριφορές αυτού του τύπου, μπορούν να έχουν διαφορετικές μορφές, αλλά οι συχνότερες είναι ο εκφοβισμός του θύματος, τα πλήγματα στη φήμη του, η μείωση της απόδοσής του, η παρεμπόδιση της επικοινωνίας του με την υπόλοιπη ομάδα, η αρνητική επίδραση στην κοινωνική του ζωή ή η απειλή για σωματική βία.

### **Η νομοθεσία για την ηθική παρενόχληση διεθνώς και στην Ελλάδα**

Η έρευνα του Leymann (1996) που διεξήχθη στη Σουηδία στις αρχές της δεκαετίας του '80 αφορούσε την εργασιακή ψυχολογία και αποτελεί αιτία για τη θέσπιση νόμου σχετικά με τις συνθήκες εργασίας το 1994. Ο νόμος της συμπεριλάμβανε την προστασία όσων ατόμων παρενοχλούνται στον εργασιακό χώρο (Leymann, 1996. Hirigoyen, 2002).

Σε αρκετές αγγλοσαξονικές και σκανδιναβικές χώρες της Ευρώπης την Σουηδία, Φινλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία, υπάρχουν νόμοι που ρυθμίζουν με σαφήνεια τέτοιες καταστάσεις. Θύματα ηθικής παρενόχλησης μπορούν να καταφύγουν στα δικαστήρια και να μηνύσουν τον εργοδότη ή τους συναδέλφους τους (Hirigoyen, 2002. Leymann, 1999. Yamada, 2004. Cartwright & Cooper, 2007).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ειδικό νομοθετικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου της ηθικής παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο και η εθνική νομοθεσία δεν έχει προβλέψει συγκεκριμένες κυρώσεις για την ηθική παρενόχληση ως

αποτέλεσμα εργοδοτικής συμπεριφοράς (Γιαννοπούλου, 2012). Εξαιτίας, των ελλειπών ρυθμίσεων της νομοθεσίας, εύλογο είναι το θύμα να παραμερίζει τη διεκδίκηση των επαγγελματικών του δικαιωμάτων, να ανέχεται μορφές βίας ή να σιωπά, φοβούμενο ότι θα χάσει τη δουλειά του.

Από το 2004, έχει εξασφαλιστεί νομική προστασία με τη γενικόλογη οδηγία «της προσπάθειας εξειδίκευσης του όρου και των πιθανών περιπτώσεων ηθικής παρενόχλησης στους χώρους εργασίας» (Ντότσικα, 2005, σελ.90).

Τον Ιανουάριο του 2005 ψηφίστηκε ο Νόμος 3304 για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας, στον τομέα της απασχόλησης και της εργασίας (ΦΕΚ Α' 16/27- 01-2005).

Ο Νόμος ενσωμάτωσε στο εθνικό μας δίκαιο τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2000/43/ΕΚ και 2000/78/ΕΚ. Στις οδηγίες αυτές η παρενόχληση γενικότερα και η σεξουαλική παρενόχληση πιο ειδικά, προσδιορίζονται ως παράγοντες που δημιουργούν συνθήκες διακρίσεων της χώρους εργασίας, άμεσων ή έμμεσων (Σπυριδάκης, 2009. Κωνσταντινίδης, 2011).

Η ελληνική νομοθεσία καλύπτει με πληρότητα την προστασία της προσωπικότητας του ατόμου και του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας με βάση το άρθρο 2, παρ. 1 του Συντάγματος για την προστασία της προσωπικότητας του ατόμου και του εργαζόμενου και το άρθρο 5, παρ. 1 για την προστασία της αξίας του ανθρώπου, τα οποία αποτελούν βασικές αρχές του ελληνικού Συντάγματος (Δερβιτσιώτης, 2001).

Σύμφωνα με το άρθρο 57 ΑΚ του Αστικού Κώδικα, καθένας έχει δικαίωμα να απαιτήσει την άρση κάθε παράνομης προσβολής της προσωπικότητάς του. Η ως άνω προσβολή δύναται να εγείρει αξίωση αποζημίωσης σύμφωνα με της περί αδικοπραξίας διατάξεις (Άρθρα 57, 59 και 932 ΑΚ, 2012).

### Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης (mobbing) στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις αντιδράσεις των θυμάτων, τις επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία τους και τέλος, τα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν για την αντιμετώπισή του.

#### Ερευνητικά ερωτήματα

α) Πόση είναι η έκταση του φαινομένου στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

β) Η ύπαρξη ή όχι σαφούς νομοθετικού πλαισίου και θεσμικής προστασίας του θύματος στην Ελλάδα.

Γ) Πόσο βλαπτικές επιπτώσεις έχει το mobbing στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών που έχουν υπάρξει θύματα.

Δ) Κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ότι θα πρέπει η πολιτεία να λάβει σαφή μέτρα για την προστασία τους.

### **Περιγραφή του δείγματος**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκατόν είκοσι (120) εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Έγινε προσπάθεια ώστε η επιλογή τού δείγματος να έχει πολύπλευρο χαρακτήρα. Για τον λόγο αυτό στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από Γυμνάσια-Γενικά.-Πειραματικά λύκεια και Επαλ.

Το Ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το LIPT – Leymann Inventory of Psychological Terrorization το οποίο δημιούργησε ο Leymann το 1990. Το Ερωτηματολόγιο “LIPT” είναι διεθνώς αναγνωρισμένο και ευρέως χρησιμοποιημένο στην επιστημονική έρευνα του mobbing (Τούκας κ.ά., 2012).

### **Συμπεράσματα**

Το αξιοσημείωτο συμπέρασμα μας από την συγκεκριμένη μελέτη ,σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπορούν να θεωρηθούν θύματα mobbing το οποίο άγγιξε το 12.5% όταν ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος σύμφωνα με την Έκθεση του Eurofound/EurWORK, έτους 2015, είναι (14%).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το ποσοστό της Ελλάδας είναι λίγο χαμηλότερο αλλά σχετικά κοντά στο μέσο όρο της Ευρώπης που σημαίνει ότι ήρθε η ώρα και για τη χώρα μας να συμβαδίσει με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη στην αντιμετώπιση του προβλήματος και να μεριμνήσει για ένα νομοθετικό πλαίσιο το οποίο θα προστατεύει από τέτοιου είδους συμπεριφορές και δε θα επιτρέπει την ατιμωρησία.

Συνοπτικά, με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων και των στατιστικών παρατηρήσεων η παρούσα έρευνα έδειξε ότι:

Η συχνότητα έκθεσης στο mobbing αφορά 15 εκπαιδευτικούς (12,5%) οι οποίοι βίωσαν mobbing για 6 μήνες τουλάχιστον και παραπάνω με μέγιστη τιμή τα 17 έτη.

Παρατηρήθηκε συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών μεταξύ των θυμάτων mobbing. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των 15 θυμάτων mobbing, 13 άτομα ήταν γυναίκες (ποσοστό 86.7%). Η μελέτη των Shallcross et al (2008) στο δημόσιο τομέα της Αυστραλίας, κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή πιο συχνά γίνονται στόχοι οι γυναίκες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση πως οι γυναίκες λόγω της φύσης τους θεωρούνται λιγότερο ισχυρές καθώς και το ότι οι γυναίκες δέχονται περισσότερο

εκφοβισμό. Βέβαια, το δείγμα είναι πολύ μικρό και απαιτείται μεγαλύτερος αριθμός δείγματος ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας 11 άτομα είχαν 11-20 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 73,3%) με την ιδιότητα του μόνιμου υπαλλήλου και οι περισσότεροι ηλικιακά είναι από 46 έως 55 έτη. Άρα συμπερασματικά θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η πολυετής εργασιακή εμπειρία, η μονιμότητα, καθώς και η ωριμότητα τη ηλικίας δεν αποτελούν εμπόδιο στην εκδήλωση του φαινομένου mobbing.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα 13 άτομα από τα 15 που υπήρξαν θύματα mobbing αναφέρουν πως το φαινόμενο αυτό ασκήθηκε από συναδέλφους και μόνο 2 άτομα αναφέρουν ότι ασκήθηκε από άτομα με θέση ανώτερη του θύματος

Επιπλέον, μόνο 4 άτομα από τα 15 δεν αντιμετωπίζουν μέχρι και σήμερα τέτοιου είδους συμπεριφορές γεγονός που αποδεικνύει τον επίμονο χαρακτήρα της εργασιακής παρενόχλησης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη της ερευνήτριας Lutgen-Sandvik (2008), η οποία συμπληρώνοντας τον ορισμό του Leymann, τονίζει το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές έχουν επίμονο χαρακτήρα .

Συχνά συμπτώματα των θυμάτων του mobbing σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι οι κεφαλαλγίες .οι διαταραχές ύπνου και η μειωμένη αποδοτικότητα. Επίσης παρατηρείται μειωμένη αντοχή στο άγχος και δυσκολίες στην επικοινωνία καθώς και έντονη δυσφορία στον εργασιακό χώρο. Τα συνήθη σωματικά συμπτώματα που έπονται της οργανικής και ψυχικής εξάντλησης είναι διαταραχές ύπνου, πονοκέφαλοι, ημικρανίες, κόπωση, διαταραχές εμμήνου ρύσεως, νευρικές συσπάσεις, κνησμοί, υπόταση/υπέρταση κ.α. (Σάκουλα, Μπελαλή & Σταθαρού, 2014).

Η συντριπτική πλειοψηφία των θυμάτων (15) θεωρεί απαραίτητη την εκπαίδευση των Προϊσταμένων στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων γεγονός που υποστηρίζεται δυναμικά και από την πλειοψηφία του δείγματος (116 άτομα από τα 120) παρότι δεν δέχτηκαν καμία συμπεριφορά τέτοιου είδους.

Η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί συνεχή διαδικασία, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων που θα επιτρέψουν τα στελέχη της εκπαίδευσης να αναγνωρίζουν έγκαιρα τυχόν περαστικά εργασιακής παρενόχλησης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στην καταπολέμηση του φαινομένου.

Η πλειοψηφία του δείγματος (107 άτομα) δεν γνωρίζει αν υπάρχει νομοθετική πρόβλεψη για το φαινόμενο και αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι μόνο από 2 θύματα του mobbing έγινε προσφυγή στα δικαστήρια. Άρα βασικό στοιχείο στην καταπολέμηση του mobbing είναι η πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα νομικά δικαιώματά τους σε τυχόν ύπαρξη του φαινομένου. Έχει διαπιστωθεί,



πως στις χώρες που έχουν θεσπίσει σχετική νομοθεσία, πολύ λίγες περιπτώσεις φτάνουν στη δικαιοσύνη (Κωνσταντινίδης, 2011).

Ποσοστό 50% του δείγματος (59 άτομα) θεωρούν ότι το mobbing αφορά συγκεκριμένες συμπεριφορές που αρκετά δύσκολα θα μπορούσαν να προβλεφθούν σε επίπεδο νομοθέτη. Παρά την ύπαρξη της δυσκολίας που δέχονται όσον αφορά την θέσπιση συγκεκριμένης νομοθεσίας ένα μεγάλο ποσοστό (82 άτομα) του δείγματος θεωρεί ότι το πρόβλημα είναι αρκετά έντονο ώστε να είναι αναγκαία η θέσπιση νομοθεσίας. Μεγάλο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι ένα αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο θα τους έκανε να νιώθουν ασφαλείς. Βασικό στοιχείο η ύπαρξη της ψυχολογικής ασφάλειας στο χώρο της εργασίας για την απόδοση των υπαλλήλων .

### Προτάσεις

Συγκεκριμένα όσον αφορά την πρόληψη κρίνεται άκρως απαραίτητη η ενημέρωση των εκπαιδευτικών με την μορφή σεμιναρίων ή διαλέξεων έτσι ώστε γνωρίζοντας την ύπαρξή του φαινομένου, τους τρόπους εκδήλωσης του και τις επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται να μπορούν να το αναγνωρίζουν εγκαίρως και να συμβάλλουν στην αποτροπή του.

Κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης, από ειδικούς επιστήμονες, στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και καταστάσεων παρενόχλησης. Θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται εγκαίρως το πρόβλημα και να επεμβαίνουν προληπτικά (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013).

Κυρίαρχο ρόλο στην πρόληψη του mobbing παίζει η οργάνωση. Εξάλλου mobbing υπάρχει όπου το επιτρέπει ο τρόπος οργάνωσης. Θα πρέπει η οργάνωση να αποδέχεται την διαφορετικότητα, να καλλιεργεί την αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων, να ενθαρρύνει την συνεργασία και τον διάλογο.

Η σύνταξη ενός εσωτερικού Κανονισμού καλής συμπεριφοράς σε όλες τις σχολικές μονάδες θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας με σκοπό την ύπαρξη ενός υγιούς εργασιακού κλίματος.

Αναγκαία κρίνεται η θέσπιση ενός συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου που θα αφορά την εργασιακή παρενόχληση με σκοπό την μείωση του κινδύνου εμφάνισης του φαινομένου, την παροχή ψυχολογικής ασφάλειας στους εργαζόμενους και την αποτροπή των δραστών στην άσκηση παρενόχλησης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως η συνειδητοποίηση του προβλήματος και των συνεπειών του έχει προκαλέσει την αυξημένη κινητοποίηση στο επίπεδο της έρευνας καθώς και του συνδικαλισμού (εργαζομένων και εργοδοτών) για τη μελέτη του φαινομένου και την αντιμετώπισή του.

Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να ληφθούν από το Κράτος και τους παράγοντες του εργασιακού βίου ικανά μέτρα και να θεσπιστούν κανόνες για τον περιορισμό και την προστασία των εργαζομένων. Η πρόληψη είναι αυτή που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση της καλπάζουσας, στην Ελλάδα, εξέλιξης του φαινομένου.

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ. (2013) Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας. Ανασκοπική μελέτη'. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 36-48.

Κωνσταντινίδης, Μ. (2011) Έργασιακή παρενόχληση: Μια πρόταση έρευνας και παρέμβασης'. *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, 47, 7-11.

Ντότσικα, Μ. (2003). *Ηθική παρενόχληση στην εργασία και έμμεσες διακρίσεις σε βάρος των γυναικών τραπεζοϋπαλλήλων. Νομική προστασία και ουσιαστική εφαρμογή της ισότητας των φύλλων*. Αθήνα: Γραμματεία Ισότητας ΟΤΟΕ.

Ντότσικα, Μ. (2005). *Ισότητα των δύο φύλων. Δικαιώματα των γυναικών και προστασία της προσωπικότητας*. Αθήνα: Γραμματεία Ισότητας ΟΤΟΕ.

Σάκουλα, Ζ., Μπελαλή, Κ. και Σταθαρού, Α. (2014) 'Σύνδρομο mobbing'. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 6(3), 123-127.

Σπυριδάκης, Μ. (2009). *Εξουσία και Παρενόχληση στην εργασία*. Αθήνα: Διόνικος.

Τούκας, Δ., Δεληχάς, Μ. και Καραγεωργίου Α. (2012) Εννοιολογικοί προορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες της ψυχολογικής βίας στην εργασία. Ο Ρόλος τους στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας του φαινομένου Mobbing. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(2), (162-173).

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Eurofound/EurWORK, (2015) *Violence and Harassment in European Workplaces*:. Available from: <http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/comparative-information/violence-and-harassment-in-european-workplaces-extent-impacts-and-policies> Accessed :10/5/2018.

Leymann Inventory of psychological Terror (LIPT), (n.d.). Available from: <http://www.antimobbing.eu/lipt.html> (Accessed 23 /4/2018).

Leymann, H. and Gustafsson, A. (1996) 'Mobbing at Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders'. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.

Hirigoyen, M.F. (2002) *Ηθική Παρενόχληση στο Χώρο της Εργασίας*. Μετάφραση από Α. Σιγάλα, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Keashly L. and Jagatic K. (2003), "By any other name american perspectives on workplace bullying", in Einarsen S., Hoel H., Zapf D., and Cooper C.L. (eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*, 31-61, London: Taylor Francis.

Lewis, D., Sheehan, M.J. and Davies, C. (2008) 'Uncovering workplace bullying' *Workplace Rights*. 13(3), 281-301.

Leymann, H. (1986) *Vuxenmobbing - psykiskt våldi arbetslivet [Mobbing-psychological violence in working life]*. Lund, SE: Student litterature

Leymann, H. (1990a). *Handbok för användning av LIPT-formuläret för kartläggning av risker för psykiskt våld (Manual of the LIPT questionnaire for assessing the risk of psychological violence at work)*. Stockholm: Violen.

Leymann, H. (1990b) 'Mobbing and psychological terror at workplaces'. *Violence and Victims*, 5, 119–126.

Leymann, H. and Gustafsson, A. (1996) 'Mobbing at Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders'. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.

Keashly, L. and Harvey, S. (2005) *Emotional abuse in the workplace. In Counterproductive workplace behavior*. Eds. S. Fox, P. Spector. Washington, DC : APA press.

Leymann, H. (1996a) *Ätiologie und Häufigkeit von Mobbing am Arbeitsplatz. Eine Übersicht über die bisherige Forschung*. In: Ege H., editor. *Mobbing – Che cos'è il terrore psicologico sul posto di lavoro*. Pitagora Editrice; Bologna.

Leymann, H. (1996b) 'The content and development of mobbing at work'. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165-184.

Leymann, H. and Gustafsson, A. (1996) 'Mobbing at Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders'. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.

Lutgen-Sandvik P. (2008), "Intensive remedial identity work: Responses to workplace bullying trauma and stigmatization", *Organization*, 15(1), 97- 119,

Hirigoyen, M.F. (2009) *Ηθική Παρενόχληση: Η διαστροφική Βία στην καθημερινή Ζωή*. (1<sup>η</sup> έκδοση 2000). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Shallcross, L., Sheehan, M. and Ramsay, S. (2008) 'Workplace mobbing: experiences in the public sector'. *International Journal of Organisational Behavior*, 13(2), 56-70. Available from [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/23095/55114\\_1.pdf](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/23095/55114_1.pdf) (Accessed :1/4/2018)

Vartia, M., (2003) *Workplace bullying –A study on the work environment, well-being and health*. Available from: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/vartia-vaananen/workplac.pdf> (Accessed 5/4/2018)

## Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Μπουράκης Ιωάννης

*S.L.P. - M.Sc -B.Sc. - NDT, Λογοθεραπευτής. Με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. gmpourakis@yahoo.gr*

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών σχετικά με την απόδοση του διευθυντή στην υλοποίηση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Το όργανο συνάθροισης δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood που αναφέρεται στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα σημαντικότερα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την απόδοση του διευθυντικού τους στελέχους όσον αφορά τον καθορισμό της κατεύθυνσης και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την ανάπτυξη προσωπικού και την αναδόμηση του οργανισμού όπου διαφαίνεται η μικρότερη βαθμιαία ευχαρίστηση. Η μελέτη αυτή θεωρείται ύψιστης σημασίας διότι συντελεί στην προβολή της αποτελεσματικότητας του διευθυντή των Ελληνικών σχολείων. Πιστεύεται ότι τα ευρήματά της θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ώστε να αποτελέσουν αρωγοί του ανασχηματισμού των καθημερινών πρακτικών των διευθυντών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα διευθυντή, ανάδειξη καθημερινών πρακτικών.

### Θεωρητικό υπόβαθρο

#### Το Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ηγεσίας

Την τελευταία δεκαετία, διακρίνεται μια στροφή στην επιλογή του τύπου ηγεσίας που θα ακολουθηθεί στη σχολική κοινότητα από αυτήν του «χαρισματικού ηγέτη» που διακατέχεται από εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες σε αυτήν του «μετασχηματιστή ηγέτη» ο οποίος διαθέτει την ικανότητα να ηγείται μέσω της ομάδας (Dieronitou, 2014). Πρόκειται λοιπόν για μία προσέγγιση της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επηρεασμένη από τις απόψεις του Burns & Bass οι οποίοι ταύτισαν αυτό το στυλ ηγεσίας με τη συνεύρεση ηγετών και σχολικών μελών ώστε να είναι εφικτή η επίτευξη ανώτερης δραστηριοποίησης για τον οργανισμό (Bush & Glover, 2003). Παράλληλα, ο Bass (1985) τονίζει ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας διακατέχεται από τρία χαρακτηριστικά: το χαρισματικό στοιχείο, την εξατομικευμένη φροντίδα και τα διανοητικά ερεθίσματα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) υποστηρίζουν ότι οι μετασχηματιστές ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται αλλά προσπαθούν να αλλάξουν τις αντιλήψεις των υφιστάμενών τους. Ταυτόχρονα σύμφωνα με τον Burns (1978) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο “επιθυμητός” τύπος ηγεσίας διότι δεν αποτελεί μια παροδική ευκαιρία συνδιάλεξης και ομαδικού συμφέροντος.

Εξάλλου, είναι αντιπροσωπευτικός ο ορισμός των Miller και Miller (2001) που υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι πιο σύνθετο εξαιτίας της μεταξύ τους ανύψωσης σε ανώτερα επίπεδα αφοσίωσης μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Άμεση συνέπεια αυτού είναι η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού που προκύπτουν από την υποστηριζόμενη αρωγή όλης της σχολικής κοινότητας (Polychroniou, 2008). Επίσης, αυτού του τύπου ηγεσία επικεντρώνεται αφενός στην εσωτερική μεταβολή των ηγετών και κατ' επέκταση των σχολικών μονάδων και αφετέρου έχει ως αποτέλεσμα την δυνατή επίδραση προς τα μέλη αλλά και την τάση του ειδικού ενδιαφέροντος προς τους ανθρώπους και την κουλτούρα (Sergiovanni, 2001). Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του ανέχνησαν οκτώ αρχές για τη μετασχηματιστική ηγεσία: την κουλτούρα, τους στόχους, το όραμα, τη νοητική παρακίνηση, τη στήριξη, την αμοιβή, το πρότυπο προς μίμηση και τις προσδοκίες (Θεοφιλίδης, 2012).

### Χαρακτηριστικά του Μετασχηματιστή Ηγέτη

Η Dieronitou (2014) περιγράφει τον μετασχηματιστικό ηγέτη ως συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας που πρέπει να συντονίσει τα διάφορα μουσικά όργανα προκειμένου να αποκτήσει το κατάλληλο παραγόμενο αποτέλεσμα. Με τον ίδιο τρόπο ο ηγέτης είναι το αποτέλεσμα συντονισμού των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι θα πρέπει να αναδειξεί και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες όλων αυτών των ατόμων (Leithwood & Jantzi, 2000). Δηλαδή θα πρέπει να προωθεί το όραμα τόσο με την έννοια της έμπνευσης όσο και με την έννοια της αποστολής, να ασχολείται και να παρακινεί τους υφιστάμενούς του, να διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος και να δεσμεύεται στη σύνδεση των μελών και της εμπιστοσύνης τους με απώτερο στόχο την υλοποίηση του οράματος (Menon – Eliophotou, 2011). Συμπληρωματικά, θα πρέπει να διακατέχεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: την ιδεαλιστική επίδραση, την πνευματική παρώθηση, την διανοητική παρώθηση και την ατομική υποστήριξη (Menon – Eliophotou, 2011·Robbins & Judge, 2011·Bass, 1985·Πασιαρδής, 2012). Αξίζει να προστεθεί στα παραπάνω η προσωπικότητα, η παροχή επικουρίας και υποστηρίγματος του ηγέτη σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007). Εν τω μεταξύ, τα μέλη μιας σχολικής οντότητας απαιτείται να νιώθουν ασφαλή μέσα σ' αυτή και να μοιράζονται τις όποιες αναταραχές και περισυλλογισμούς με τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας (Μπουραντάς, 2002). Λαμβάνοντας υπόψιν τα ανωτέρω διαμορφώνονται τα εξής διερευνητικά ερωτήματα. Εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας από το διευθυντή του σύγχρονου Ελληνικού σχολείου; Αν ναι, σε τι ποσοστό υποστηρίζεται η ορθή εφαρμογή του; Πόσο αποτελεσματικές είναι οι καθημερινές πρακτικές αυτού του μοντέλου και πώς επηρεάζουν τις σχέσεις των μελών μιας σχολικής κοινότητας;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί το εάν και σε ποιο ποσοστό εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας από τον διευθυντή της πρώιμης σχολικής ηλικίας. Θα πρέπει να τονισθεί το γεγονός ότι οι διευθυντές λόγω του αυξημένου όγκου καθηκόντων και των περιορισμένων χρονικών τους ορίων, δεν προσδίδουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γίνουν κοινωνοί της ανάπτυξης πρακτικών μεταξύ τους. Επιπλέον στα πλαίσια αυτής της έρευνας αναδύθηκε η αποτελεσματικότητα του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού, όσον αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

### Δείγμα

Οι άνθρωποι που συμπλήρωσαν το παρών ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί της πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης σε ιδιωτικά σχολεία της πόλης της Πτολεμαΐδας κατά το σχολικό έτος 2016 -2017. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν τυχαία (Κορρές, 2015·Ισαρη & Πούρκος, 2015).

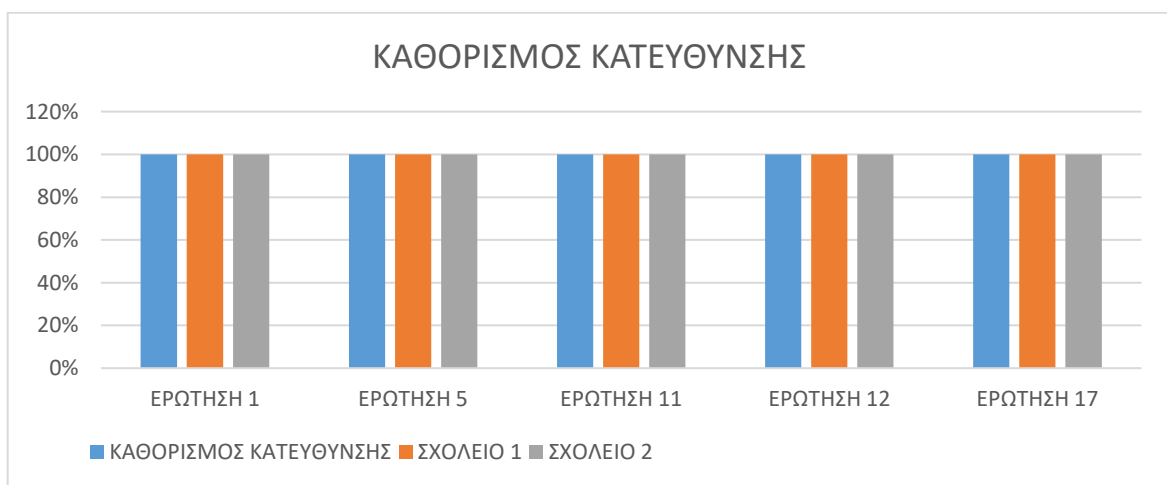
### Μέσο συλλογής δεδομένων

Το μέσο συλλογής δεδομένων που κρίθηκε το καλύτερο για την συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο (Αργυρίου & Κάσσου, 2014·Κορρές, 2015) που θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για τον μετασχηματισμό των πληροφοριών σε δεδομένα (Μαντζούκας, 2007·Bowling, 2009) προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση, η επεξήγηση και η έκβαση των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005·Δαρβίρη, 2009·Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου του Ken Leithwood, το οποίο αναφέρεται στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012).

### **Αποτελέσματα / Ευρήματα / Ανάλυση Δεδομένων**

#### Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

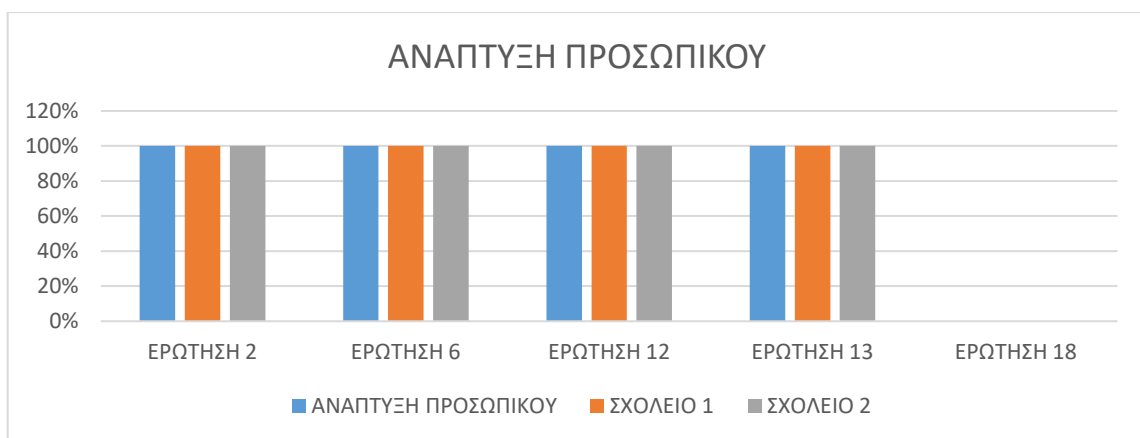
Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες, ως προς:



**Α) Τον Καθορισμό της Κατεύθυνσης: (ερωτήσεις 1, 5, 11, 12, 17)**

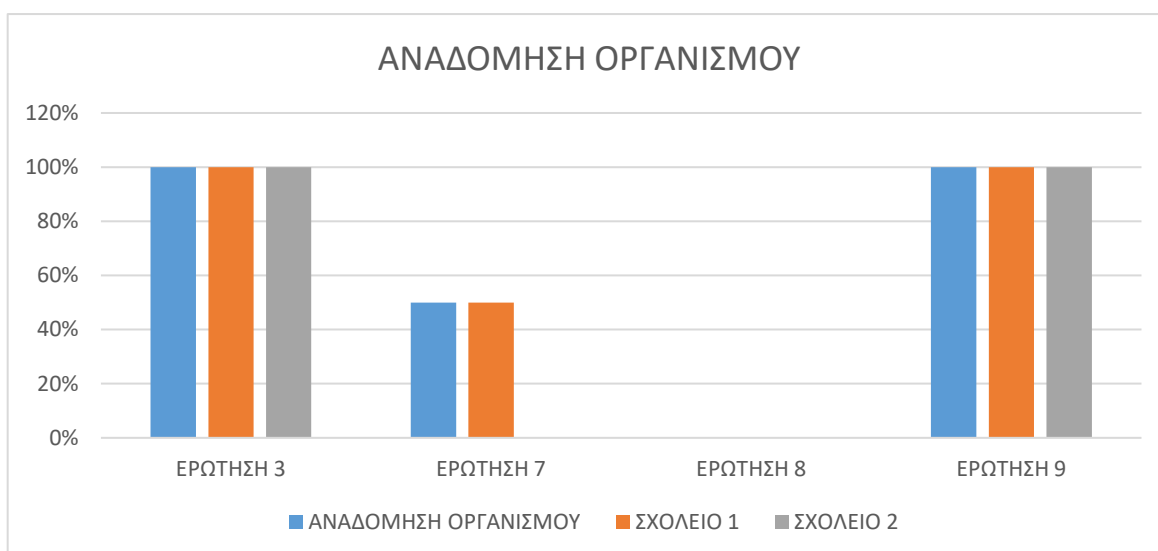
Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενημερώνονται σε μέγιστο βαθμό (100%) για τον γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα τους και ότι διευκρινίζονται οι λόγοι για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, πιστεύουν σε μέγιστο βαθμό (100%) πως ο διευθυντής τους τους παρέχει χρήσιμη βοήθεια προκειμένου να καθοριστούν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, ισχυρίζονται σε μέγιστο βαθμό (100%) ότι ο διευθυντής τους δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής και έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς για την εργασία τους σε μέγιστο ποσοστό (100%).





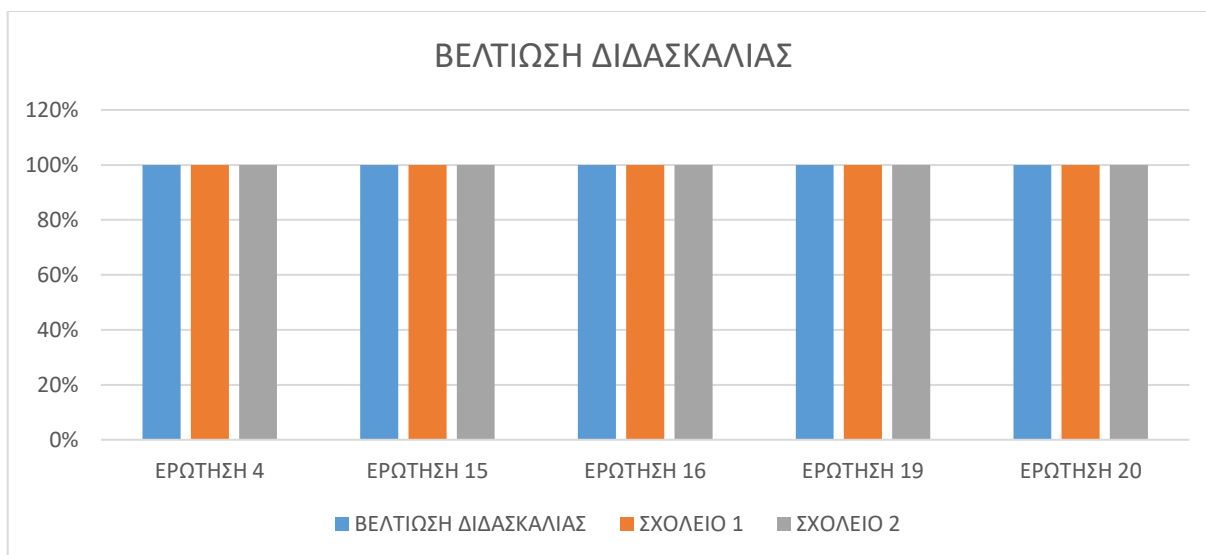
**Β) Την Ανάπτυξη Προσωπικού:** (ερωτήσεις 2, 6, 12, 13, 18)

Οι εκπαιδευτικοί νομίζουν πως ο διευθυντής τους παρέχει σε μέγιστο βαθμό (100%) προσωπική στήριξη στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους και τους ενθαρρύνει σε μέγιστο βαθμό (100%) να υιοθετήσουν νέες ιδέες για τη διδασκαλία τους. Επίσης, συμφωνούν σε μέγιστο βαθμό (100%) ότι ο διευθυντής αφενός τους δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής και αφετέρου δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης. Αντίθετα, οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής τους προωθεί σε ελάχιστο βαθμό (50%) την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων μεταξύ τους ενώ οι υπόλοιποι μισοί πιστεύουν ότι η ώθηση των παραπάνω δεξιοτήτων επιτυγχάνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό (50%).



**Γ) Την Αναδόμηση του Οργανισμού: (ερωτήσεις 3, 7, 8, 14)**

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι ο διευθυντής τους ενθαρρύνει σε μέγιστο βαθμό (100%) τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού. Εντούτοις, μόνο το 50% των εκπαιδευτικών ενστερνίζονται την άποψη πως ο διευθυντής τους μεριμνά σε μέγιστο βαθμό (100%) για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση ενώ το υπόλοιπο 50% υποστηρίζει πως η προώθηση από μέρους του διευθυντή για συναποφάσεις περιορίζεται σε ελάχιστο βαθμό. Επιπλέον, ως προς την εμπλοκή των γονέων στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας, οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυτό επιτρέπεται από το διευθυντή τους σε μεγάλο βαθμό ενώ οι υπόλοιποι σε ελάχιστο βαθμό. Μολαταύτα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής τους κερδίζει σε μέγιστο βαθμό (100%) την υποστήριξη της κοινότητας για προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.



Δ) *Την Βελτίωση της Διδασκαλίας*: (ερωτήσεις 4, 15, 16, 19, 20)

Οι εκπαιδευτικοί νομίζουν πως ο διευθυντής εξασφαλίζει σε μέγιστο βαθμό (100%) τόσο τους πόρους για να τους βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους όσο και το χρόνο για να συζητά μαζί τους εκπαιδευτικά θέματα. Εκτός απ' αυτό, ισχυρίζονται ότι ο διευθυντής τους αφενός τους προφυλάσσει σε μέγιστο βαθμό (100%) από περισπασμούς στη διδασκαλία τους και τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν δεδομένα στην εργασία τους και αφετέρου τους προωθεί σε μέγιστο βαθμό (100%) στη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

### **Συμπεράσματα και συστάσεις**

Συνοψίζοντας, υποστηρίζεται ότι το προφίλ του διευθυντικού στελέχους όπως αυτό παρουσιάζεται από τους μέσους όρους που κυμαίνονται από 0,8 έως 1 των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού ως προς τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου του Leithwood (Θεοφιλίδης, 2012) σχετίζεται σε μέγιστο βαθμό με αυτό

του ηγέτη του μετασχηματιστικού μοντέλου. Τέλος, διαφαίνεται ότι η πραγμάτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναδύεται ως τη νέα ευκαιρία των εκπαιδευτικών συστημάτων έπειτα από πληθώρα χρόνων επιμονής στο γραφειοκρατικό.

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αργυρίου, Γ. & Κάσσου, Β. (2014) *Θεωρητική ανάλυση στα είδη ρευνας: ποιοτική και ποσοτική*. Αδημοσίευτη πτυχιακή, ΤΕΙ Πειραιά.

Δαρβίρη, Χ. (2009) *Μεθοδολογία ρευνας στο Χ ρο της Υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πα-σχαλίδης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012) *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Με-τασχηματιστική Ηγεσία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικ ς μ θοδοι ρευνας στις κοινωνικ ς επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κορρές, Κ. (2015) *Επιστήμες Αγωγής: Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής ρυνας*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μαντζούκας, Σ. (2007) *Ποιοτική ρευνα σε ζι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μ θοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική, 46(1), 88–98.

Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζεμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής ρυνας*. Λευκωσία.

Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχη νοι Διευθυν Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητ Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικ ν Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυρια-κίδη.

### Ξένη Βιβλιογραφία

Bass, B. M. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousands Oaks, CA: Sage.

- Bowling, A. (2009) *Research Methods in Health Investigating health and health services*. Σαμπατάκου-Κάντζολα, Β. & Αβραμιώτης, Ν. (Μτφρ). Κύπρος: Open University Press.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Dieronitou, I. (2014) *Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership*, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1): 37 – 43.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000) *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), p. 112.
- Menon – Eliophotou, M. (2011) *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*. Proceedings of the 24<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Miller T. W. & Miller J. M. (2001) *Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020*, *International Journal of leadership in Education*, 4.2. 181 – 189.
- Polychroniou, P. (2008) *Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis*. *Advances in Management*, 1, 3, 9 – 12.
- Robbins, S. P. & Judge T. A. (2011) *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Sergiovanni, T. (2001) *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

## Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για ένα αποτελεσματικό σχολείο

*Ματσιμάνη Νικολέττα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Δ.Ε., Μ.Σc. , Υποψ. Διδάκτορας Παν/μίου Πελοποννήσου, nikolmatsi@gmail.com*

### Περίληψη

Σε μια σχολική μονάδα, η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της δομής της και των όλο και περισσότερο άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη, διότι αποτελούν τη μήτρα μάθησης και ανάπτυξης του κοινωνικού ανθρώπου. Η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, εξαρτάται από το σχολικό κλίμα, σημαντικό παράγοντα του οποίου αποτελεί η επικοινωνία. Το άρθρο ασχολείται με τη σημασία της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της σχολικής μονάδας. Διάφοροι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει το ρόλο της επικοινωνίας ως σημαντικό και κρίσιμο για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας. Στο παρόν άρθρο βλέπουμε τους τρόπους μέσα από τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε σωστή επικοινωνία με επακόλουθο ένα αποτελεσματικό σχολείο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Επικοινωνία, αποτελεσματικό σχολείο, διαχείριση συγκρούσεων, ίση μεταχείριση, εμπιστοσύνη

### Εισαγωγή

Η επικοινωνία, ως βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, είναι μια διαδικασία σημασιοδοτημένη, η οποία περικλείει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων στην κοινωνική πραγματικότητα μέσα από σύμβολα (λεκτικά και μη). Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Εκεί, όπου δύο άτομα επικοινωνούν, υπάρχει η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Αυτή η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, δηλαδή του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις), οι οποίες περιέχουν περισσότερα από ένα μηνύματα.

Τα μηνύματα αυτά, που μπορεί να είναι σαφή ή υπονοούμενα, λεκτικά ή μη, αφορούν το περιεχόμενο της αγωγής και εκπέμπονται κυρίως από τον εκπαιδευτικό. Όταν λοιπόν, για συγκεκριμένη ή μη αιτία διαταράσσεται η σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή (π.χ. λόγω ειρωνικής στάσης ή αυταρχικής συμπεριφοράς του πρώτου), τότε, παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να είναι καλός επιστήμονας (να κατέχει άρτια το γνωστικό του αντικείμενο), ακολουθεί συνήθως και απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας, δηλαδή της διαπαιδαγώγησης (γνώσεις, ιδέες, μηνύματα) και κατά συνέπεια και του ίδιου του εκπαιδευτικού (μετα-επικοινωνία). Από αυτή τη διαταραχή της επικοινωνίας ζημιώνεται τελικά ο μαθητής, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός

είναι εκείνος που διαθέτει κυριαρχική εξουσία (εκπαιδευτικής και διοικητικής μορφής) και ευνοείται στην περίπτωση αυτή από το γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου

### **Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών** **Ίση μεταχείριση των μαθητών**

Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών καθορίζονται από τους ρόλους και τις αμοιβαίες προσδοκίες των ρόλων της κάθε πλευράς. Ο εκπαιδευτικός έχει κάποιες απόψεις για τις υποχρεώσεις που έχει ο ίδιος απέναντι στους μαθητές καθώς και για τις υποχρεώσεις που έχουν οι μαθητές. Το ίδιο ισχύει και από την πλευρά των μαθητών. Όπως όμως είναι φυσικό δεν υπάρχει πάντα ανταπόκριση των προσδοκιών και των ρόλων και από τις δύο πλευρές, με αποτέλεσμα η μία να ασκεί πίεση στην άλλη. Σε περίπτωση που η έλλειψη ανταπόκρισης κρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν και συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά οι κρίσεις και οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και αυτό διότι το περιεχόμενο των ρόλων δεν είναι αυστηρά καθορισμένο αλλά μεταβάλλεται (Καψάλης, 2004).

Μπορεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού να μην είναι καθορισμένος, ωστόσο οφείλει να γνωρίζει ποια είναι τα σπουδαιότερα καθήκοντα. Πρωταρχικό καθήκον του δασκάλου είναι η αγωγή, όπως τονίστηκε στην αρχή του κεφαλαίου. Κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οφείλει να στοχεύει στην αγωγή του παιδιού, στη διάπλαση δηλαδή της προσωπικότητάς του και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ώστε να διαμορφωθεί σε έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο. Άλλο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία, η διαμόρφωση δηλαδή, κατάλληλων συνθηκών και όρων προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες αναφέρονται τόσο στο ιδεολογικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο τεχνικής (Ξωχέλλης, 1990).

Η αξιολόγηση της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας είναι μία άλλη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός για να αξιολογεί σωστά πρέπει να έχει αντικειμενικότητα, κριτική σκέψη και να χρησιμοποιεί έγκυρα και αξιόπιστα κριτήρια. Κατά την αξιολόγηση δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μόνο η τελική επίδοση, αλλά περισσότερο η πορεία προς κάποια επίδοση, ώστε να διαπιστωθούν οι δυνατότητες και αδυναμίες που έχει ο κάθε μαθητής και να βοηθηθεί ώστε να τις ξεπεράσει. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός για να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του, θα πρέπει να έχει αξιολογήσει πρώτα το διδακτικό του έργο. Η αξιολόγηση είναι ένα ιδιαίτερο δύσκολο πρόβλημα γιατί συνδέεται άμεσα με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Η αξιολόγηση για να γίνεται σωστά πρέπει να στηρίζεται στη συμβουλευτική (Χρυσοφίδης, 2005). Η συμβουλευτική παρόλο που είναι βασική υποχρέωση του εκπαιδευτικού, ωστόσο δεν της έχει δοθεί η δέουσα σημασία παρόλο που είναι αναπόφευκτο μέρος της παιδαγωγικής πράξης. Συνήθως αντιμετωπίζεται επιφανειακά. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να

αντιμετωπίζει με γνησιότητα, εκτίμηση και εμπιστοσύνη τα παιδιά, να τα ακούει με υπομονή, κατανόηση και αγάπη και να επιδιώκει να κατανοήσει κάθε πρόβλημά του, είτε εξωσχολικό είτε σχολικό και να προσπαθεί να βρει μία λύση με τον μαθητή. Σε γενικές γραμμές ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να γνωρίσουν όσο μπορούν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, τις κλίσεις και τις ικανότητες, με άλλα λόγια να πετύχουν την αυτογνωσία. Να γνωρίσουν όσο το δυνατό πλησιέστερα το επαγγελματικό περιβάλλον που τους ενδιαφέρει και να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε κάνοντας καλή χρήση των παραπάνω, να προχωρήσουν σε σωστές επιλογές, τέτοιες που θα τους οδηγήσουν στην ικανοποιητική εξέλιξή τους ως άτομα και στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ικανοτήτων τους για το καλό τόσο των ίδιων όσο και του κοινωνικού συνόλου που τους πλαισιώνει. Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, οφείλει να παρέχει πληροφορίες και βοήθεια σε ένα συνδυασμό πολλών διαστάσεων (Σιάνου-Κυργίου, 1990).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσα σε κλίμα κατανόησης και ελευθερίας να αναγνωρίζει ότι ο κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Οφείλει επίσης να παρέχει κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορέσουν μελλοντικά να επιλέξουν ένα επάγγελμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους. Τέλος οφείλει να παρέχει πληροφορίες για τις απαιτήσεις των επαγγελμάτων και τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή καθώς και την επιτέλεση των καθηκόντων και την ανάληψη υποχρεώσεων που απορρέουν από την επιλογή ενός επαγγέλματος (Σαλτερής, 2006).

Επίσης ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει στην διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Αυτή η συνδρομή του είναι απαραίτητη διότι στη σημερινή ανταγωνιστική και καταναλωτική κοινωνία η κρίση αξιών και ιδανικών προκαλούν αποξένωση του ατόμου από τον εαυτό του και κατά συνέπεια από τους συνανθρώπους του. Τα άτομα και ιδιαίτερα οι έφηβοι δε βρίσκουν ούτε τα πρότυπα για να εμπνευστούν ούτε την αναμενόμενη συμπαράσταση και κατανόηση από τους ενηλίκους. Το αποτέλεσμα είναι, οι νέοι να κλείνονται στον εαυτό τους και να εμφανίζονται τεράστια εμπόδια τόσο στην εξωτερίκευση των επιθυμιών και συναισθημάτων τους όσο και στην προσέγγισή τους από τους άλλους (Μπρούζος, 1995)

Ο εκπαιδευτικός είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Αυτό φαίνεται και από συγκρίσεις μεταξύ μαθητών με περίπου όμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά όπου η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του συνδέεται με το δάσκαλο που δουλεύουν. Η ηλικία, το φύλο και η κατάρτισή του, επηρεάζουν σε πολύ μικρότερο βαθμό την επίδοση των μαθητών από ότι ο τρόπος που χειρίζεται την διδακτική διαδικασία. Αν ένας δάσκαλος δεν ασχολείται με όλους τους μαθητές το ίδιο, δεν διατηρεί έναν ρυθμό στην διδασκαλία του και δεν προτείνει δραστηριότητες προσαρμοσμένες στον κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να οδηγήσει τους μαθητές σε



σχολική αποτυχία. Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από το κάθε παιδί, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοσή του. Στην μελέτη που έγινε από τη Marie-Duru Bellat (1990 οπ. αν Καψάλης, 2004) εξετάστηκαν οι λόγοι της αποτυχίας των κοριτσιών στα πρακτικά μαθήματα (φυσική, μαθηματικά, χημεία). Συμπεράναν πως τα αγόρια θεωρούνται ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας σε αυτά τα μαθήματα, λόγω διαφορετικών διανοητικών ικανοτήτων. Το μήνυμα που εκπέμπουν οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ότι τα αγόρια είναι ικανά αλλά δε καταβάλλουν προσπάθεια, ενώ τα κορίτσια κάνουν ότι μπορούν αλλά δεν έχουν προδιάθεση εξαιτίας του φύλου τους. Οι χαμηλές επομένως προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πρακτικά μαθήματα από τα κορίτσια μπορεί να τα οδηγήσει σε αποτυχία.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί βασίζουν τις προσδοκίες τους και σε άλλα κριτήρια, όπως είναι η κοινωνική προέλευση. Η ενδυμασία, η εξωτερική όψη και η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν αναμφισβήτητα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν αρκετοί δάσκαλοι οι οποίοι πιστεύουν ότι όταν οι μαθητές προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες να πετύχουν σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα. Ακόμα όσον αφορά στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως όσο ψηλότερα προχωράμε στις εκπαιδευτικές βαθμίδες τόσο πιο πολύ οι προσδοκίες επηρεάζονται από παράγοντες σχολικούς όπως: προηγούμενα αποτελέσματα, βαθμοί κτλ. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που έχουν στη σχολική τους πορεία επιτυχίες έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν και αντίστροφα. Σε αυτήν την περίπτωση είναι πιθανό να αναπτύξει στάσεις, οι οποίες καθορίζονται από τις πεσιμιστικές του προσδοκίες και έτσι μεγαλώνουν τις πιθανότητες των μαθητών των μη προνομιούχων στρωμάτων να αποτύχουν (Πυργιωτάκης, 1999).

Η παραπάνω στάση είναι λαθεμένη, για αυτό θα πρέπει να υιοθετήσει άλλη συμπεριφορά, η οποία να μην οδηγεί ούτε τους προνομιούχους ούτε τους μη προνομιούχους στην αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι αυστηρός στην κριτική του, απαιτητικός και να κρατάει τα παιδαγωγικά ερεθίσματα υψηλά όσον αφορά τους προνομιούχους μαθητές, ενώ για τους μη προνομιούχους να τους ενθαρρύνει και να μην τους ασκεί σκληρή κριτική. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι κάθε τάξη συνιστά μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μέσα στη τάξη υπάρχουν μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν με καλύτερο τρόπο τα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού που τους εμπνυχώνει και τους καθοδηγεί να έχουν καλή επίδοση. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες. Αυτό όμως δεν συμβαίνει διότι θεωρεί ότι οι καλοί μαθητές αξίζουν όσο και οι υπόλοιποι και ότι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Πυργιωτάκης, 1999).

## Η εμπιστοσύνη

Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι δεν οφείλει μόνο να μεταδίδει τις γνώσεις του αλλά να ακούει και να σχολιάζει αμερόληπτα τη γνώμη κάθε μαθητή. Θα πρέπει να ενθαρρύνει και να δίνει θετικά κίνητρα και στους «καλούς» και στους «κακούς» μαθητές. Στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ο μαθητής, αρκετές φορές, είναι υποχρεωμένος να απαντήσει στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που αφορούν κατά βάση το περιεχόμενο του μαθήματος. Η όχι εύστοχη απάντηση του μαθητή, γίνεται αρκετές φορές αντικείμενο επικρίσεων, γεγονός που προετοιμάζει το έδαφος για «αφοπλισμό» του μαθητή (Birch & Ladd, 1997).

Αντίθετα μια λειτουργική εκμετάλλευση του λάθους, μια δυναμική κατανόησή του μέσα από την οποία δε νοείται πλέον ως αποτυχία, η αναδόμηση του σωστού μέσα από την ευκαιρία του λάθους μπορεί όχι μόνο να μην απογοητεύσει το μαθητή αλλά και να ανοίξει το σύνθετο δρόμο της μάθησης. Η γνώση είναι και αποτέλεσμα σύγκρουσης του σωστού με το λαθεμένο και ακριβώς το λαθεμένο είναι απαραίτητο για τη διατύπωση του ορθού και του κοινωνικά αναγκαίου (Γκότοβος, 2002).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στα παιδιά να είναι υπεύθυνοι. Αυτό μπορεί να το κατορθώσει, με το να τους αναθέτει τα τρέχοντα καθήκοντα της τάξης. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και καθήκοντα. Αυτό τους δείχνει ότι ο δάσκαλος τους εκτιμά, εμπιστεύεται, ότι αποτελούν σημαντικά μέλη της τάξης και ότι η τάξη είναι μέλημα και των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Φροντίζοντας επίσης όλα τα παιδιά να έχουν συμμετοχή στα καθήκοντα αυτά, δίνει τη δυνατότητα στα άτακτα παιδιά να πάρουν μια γεύση υπευθυνότητας (Hughes et al., 2001).

Η σχέση που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή δε θα πρέπει να έχει μόνο μια διάσταση, αυτή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ο δάσκαλος οφείλει να προσεγγίσει τον κάθε μαθητή και να δημιουργεί θερμές και φιλικές σχέσεις μαζί του. Θα πρέπει να ακούει τα προβλήματα του κάθε παιδιού και να προτείνει λύσεις για την αντιμετώπισή τους (Gettinger, 2003). Τίποτα δεν είναι πιο απογοητευτικό για έναν μαθητή από το να προσπαθεί να επισημάνει ένα πρόβλημά του στον δάσκαλο. Για το παιδί το πρόβλημα είναι σοβαρό ενώ για τον εκπαιδευτικό ανάξιο προσοχής. Τα παιδιά είναι καλό να γνωρίζουν ότι ο δάσκαλος ακολουθεί μια φιλική, ανεπίσημη βέβαια, αλλά καθημερινή ρουτίνα ακρόασης των ατομικών προβλημάτων. Αυτό μπορεί να γίνεται σε ένα διάλειμμα ή στο τέλος του μαθήματος (Λάμνιαν, 2002).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να περατώσει ευχάριστα το μάθημά του, έτσι ώστε οι μαθητές να μη βαριούνται κατά τη διάρκειά του. Δεν αρκεί μόνο να ολοκληρώσει έγκαιρα το μάθημα αλλά και να αποχωρήσει από τη τάξη με μια φιλική νότα. Μπορεί κάτι τέτοιο να είναι δύσκολο, ιδιαίτερα αν η συμπεριφορά των παιδιών ήταν κάθε άλλο παρά αξιόγλυπητη στην διάρκεια του μαθήματος, διευκολύνει όμως την επόμενη συνάντησή τους. Ο φιλικός αποχαιρετισμός έχει και ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα. Δείχνει στα

παιδιά πως ακόμα και αν κάτι πήγε στραβά στη διάρκεια του μαθήματος, αυτό δεν επηρέασε τον δάσκαλο, υπενθυμίζοντας έτσι στους ταραχοποιούς ότι η συμπεριφορά τους ήταν άστοχη. Φυσικά εάν το μάθημα ήταν καλό, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινέσει την τάξη για την καλή της επίδοση (Hughes et al., 1999).

### Επίλογος

Η σωστή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συμβάλλει θετικά στην ποιότητα της σχολικής μονάδας. Στις μέρες μας, μάλιστα που οι αλλαγές στην τεχνολογία έχουν μεταβάλλει την επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται με ηλεκτρονικά κυρίως μέσα, έχουν επηρεαστεί και οι επικοινωνιακές σχέσεις και κατ' επέκταση οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις.

Ο τρόπος που επικοινωνούν τα μέλη της σχολικής μονάδας μεταξύ τους, την καθιστούν θετική ή αρνητική δύναμη. Ένα σύστημα υποστηρικτικό και ανοικτό, με σωστές και υγιείς επικοινωνιακές βάσεις, ασκεί θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, τους δημιουργεί ασφάλεια με συνέπεια να εκφράζονται και να δρουν ελεύθερα.

### Βιβλιογραφία

- Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), pp. 61-79.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41, pp. 299-304.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), pp. 173-184.
- Καψάλης Α. Γ. (2004), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπούζος Α.(1995) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

- Πυργιωτάκης Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Σαΐτης,Χ. (2005β) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευση* Αθήνα:Ατραπός
- Σαλτερής, Ν. (2006).Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: παιδαγωγικές μόνες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 290-297). Αθήνα, Μεταίχμιο
- Σιάνου-Κυργίου, Ε.(1990).Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66. 31- 39.
- Χρυσανθίδης, Κ. (2005).Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Η συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους**

**Τσιακάρια Αγγελική**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, agtsiak@uth.gr*

**Σταυρόπουλος Βασίλειος**

*Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr*

### **Περίληψη**

Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την πρόοδο των μαθητών. Η αποχώρηση από το επάγγελμα επηρεάζεται σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την αφοσίωσή του στο επάγγελμα. Στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια δεν έχουν γίνει μόνιμοι διορισμοί με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της συμβολής της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πρόθεσή τους για αποχώρηση από το επάγγελμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 136 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποχώρησης από το επάγγελμα, καθώς και μεταξύ της αφοσίωσης στο επάγγελμα και της αποχώρησης από αυτό.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση, αποχώρηση, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

### **Εισαγωγή**

Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους είναι υψηλότερη σε σχέση με οποιονδήποτε άλλον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο αποχωρούν από το επάγγελμά τους με ανησυχητικό ρυθμό (Hanushek, 2007; Ingersoll, & Smith, 2003) και αυτό αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά την επιτυχία των μαθητών (NCES, 2008). Σύμφωνα με αξιολόγηση της PISA, η Ελλάδα είναι από τις χώρες όπου το φαινόμενο αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εντονότερο. Οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα αναφέρουν προβλήματα που σχετίζονται με την αποχώρηση ή την αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλες χώρες (White & Smith, 2005). Η αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, καθώς επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

και συμβάλλει σημαντικά στην αστάθεια και στην αβεβαιότητα που επικρατεί στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων (Ingersoll & Smith, 2003).

Ως αποχώρηση από το επάγγελμα περιγράφεται η μετακίνηση των εργαζομένων από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται ή οποιαδήποτε μόνιμη αποχώρηση πέρα από τα οργανωτικά όρια (Robbins et al., 2009). Η πρόθεση ενός ατόμου να παραμείνει ή να εγκαταλείψει το επάγγελμά του, συνδέεται με την ικανοποίηση που νιώθει από το επάγγελμα και τη δύναμη των σχέσεων που έχει αναπτύξει με τον οργανισμό (Mobley, 1982).

Η αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και οι συχνές αλλαγές στο προσωπικό των σχολείων επηρεάζουν αρνητικά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ένταξη νέων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του παρεχόμενου διδακτικού έργου και της βελτίωσης αυτού, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει σημαντικά και αρνητικά τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Billingsley, 2005).

Οι συνθήκες εργασίας και η επιθυμία για μια καλύτερη καριέρα είναι δύο λόγοι που συχνά αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως αιτίες για την αποχώρησή τους από το επάγγελμα (Billingsley, 2004). Επίσης, παράγοντες όπως οι χαμηλοί μισθοί, η ανεπαρκής υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, το στυλ ηγεσίας και το επαγγελματικό άγχος συμβάλλουν στα υψηλά ποσοστά αποχώρησης εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους (Ghamrawi & Jammal, 2013).

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο επάγγελμα είναι δύο παράγοντες που επηρεάζουν τις προθέσεις των εργαζομένων για αποχώρηση από το επάγγελμά τους (Imran & Allil, 2017). Ο όρος επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζει το πώς οι εργαζόμενοι αισθάνονται για το επάγγελμά τους. Είναι μία γενικευμένη στάση προς το επάγγελμα που βασίζεται στην αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της (Azash & Thirupalu, 2017). Η αφοσίωση στο επάγγελμα ορίζεται ως μια ψυχολογική προσκόλληση των ανθρώπων σε έναν οργανισμό, όπου αφοσιώνονται στις αξίες και στους στόχους του (Altun, 2017).

Σύμφωνα με τον Azeem (2010) υπάρχουν πέντε πτυχές που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση: το ίδιο το επάγγελμα, ο μισθός, η επίβλεψη από τους ανωτέρους, οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Επίσης, το περιβάλλον εργασίας, οι σχέσεις του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς (Menon & Christou, 2002), οι σχέσεις με τους μαθητές, οι συνθήκες εργασίας, οι ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η σχολική κουλτούρα (Scott et al., 2003), τα χρόνια προϋπηρεσίας (Van Maele et al., 2012) το φύλο, η ηλικία και οι συμβάσεις εργασίας (Ma & MacMillan, 1999) είναι μερικοί ακόμη από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, ο ρυθμός φθοράς τους από την άσκηση του επαγγέλματος μειώνεται, η συλλογικότητα ενισχύεται και η απόδοση της εργασίας βελτιώνεται, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ποιότητα της

διδασκαλίας και η πρόοδος των μαθητών (Woods & Weasmer, 2002). Οι εργαζόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από αυτή. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων και της πρόθεσής τους να αποχωρήσουν από το επάγγελμα (Chowen et al., 2014).

Αφοσίωση στο επάγγελμα για τον εκπαιδευτικό σημαίνει αφοσίωση στο σχολείο, στους μαθητές, στη συνέχιση της σταδιοδρομίας του και της διδασκαλίας και χαρακτηρίζεται ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία και στο μέλλον της εκπαίδευσης (Watson & Hatton, 2002). Οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική αφοσίωση επενδύουν το χρόνο και την ενέργειά τους για την προώθηση του σχολείου στο οποίο εργάζονται και για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τις ικανότητες των μαθητών τους (Altun, 2017). Επίσης, όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, τόσο περισσότερο επηρεάζει θετικά τους μαθητές, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στο μάθημα, την προσπάθεια και την αυτοπεποίθησή τους (Louis, 1998).

Την επίδραση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στην αποχώρηση από το επάγγελμά τους μελέτησαν οι Shah et al. (2017) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους επηρεάζει σημαντικά τις προθέσεις τους για αποχώρηση από αυτό. Η σπουδαιότητα της επαγγελματικής αφοσίωσης αναγκάζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και όλους τους οργανισμούς να αναζητήσουν τρόπους για την τόνωση της (Canrinus et al., 2011).

Στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια δεν έχουν γίνει μόνιμοι διορισμοί με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές και να εργάζονται για περιορισμένο διάστημα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και σε διαφορετικές περιοχές κάθε φορά, χωρίς να γνωρίζουν αν και πότε θα διοριστούν ως μόνιμοι. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της συμβολής της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πρόθεσή τους για αποχώρηση από το επάγγελμα.

### Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας, βασισμένο σε μη πιθανοθεωρητικό σχεδιασμό (δειγματοληψία «χιονοστιβάδας»), αποτελείται από 136 (43 άντρες και 93 γυναίκες) αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 73 δασκάλους (ΠΕ70) και 63 νηπιαγωγούς (ΠΕ60), που υπηρετούν σε διάφορες περιοχές της νησιωτικής και ηπειρωτικής Ελλάδος κατά το σχολικό έτος 2019-2020.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τρεις κλίμακες, Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Employee Satisfaction Inventory - ESI (Koustelios & Bagiatas, 1997). Για τη μέτρηση της

αφοσίωσης στο επάγγελμα χρησιμοποιήθηκε μία 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert που αποτελεί συνδυασμό της κλίμακας του Hoff (2000) και των Sjoberg & Sverke (2000). Για τη μέτρηση της πρόθεσης αποχώρησης από το επάγγελμα χρησιμοποιήθηκε μία 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία δομήθηκε από τον Roodt (2004, όπ. αναφ. στο Jacobs και Roodt, 2008) και με τη μορφή που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας έχει χρησιμοποιηθεί από τον Σταυρόπουλο (2013).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS v.25.0.

### Αποτελέσματα

Σε ότι αφορά τη γενική εικόνα του δείγματος, σχετικά με την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μερικώς ικανοποιημένοι ( $M.T. = 3.2, T.A. = 0.56$ ). Συγκεκριμένα είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας ( $M.T. = 3.7, T.A. = 0.89$ ), από το επάγγελμα ( $M.T. = 4.3, T.A. = 0.73$ ) και από τη συμπεριφορά του προϊσταμένου ( $M.T. = 3.8, T.A. = 0.99$ ), μερικώς ικανοποιημένοι από την υπηρεσία ( $M.T. = 2.9, T.A. = 0.81$ ), δυσαρεστημένοι από το μισθό ( $M.T. = 1.9, T.A. = 0.84$ ) και τις προοπτικές που υπάρχουν για προαγωγή ( $M.T. = 2.1, T.A. = 0.85$ ). Σχετικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι αφοσιωμένοι πάνω από το μέσο όρο της 7βαθμης κλίμακας αλλά όχι απόλυτα αφοσιωμένοι ( $M.T. = 5.0, T.A. = 1.1$ ) και επίσης, σχετικά με το ενδεχόμενο αποχώρησης των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιθανότητες αποχώρησης περίπου είναι ίδιες με τις πιθανότητες να παραμείνουν στο επάγγελμα ( $M.T. = 3.85, T.A. = 1.3$ ), καθόσον η μέση τιμή κυμάνθηκε λίγο παραπάνω από το μέσο της 7βαθμης κλίμακας.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson's ( $r$ ), προκειμένου να μελετηθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα και της πρόθεσης αποχώρησής τους από αυτό, προέκυψε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και πρόθεσης αποχώρησης από το επάγγελμα ( $r = -0.413, p < 0.01$ ). Όσο αυξάνεται η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας από το επάγγελμά τους τόσο μειώνεται η πρόθεση να αποχωρήσουν από αυτό και, αντίστροφα, όσο μειώνεται η ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, τόσο αυξάνεται η πρόθεση να αποχωρήσουν από αυτό

Επίσης, ανάλυση με τον παραπάνω συντελεστή συσχέτισης πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους και της πρόθεσης αποχώρησής τους από αυτό. Από την ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ αφοσίωσης στο επάγγελμα και πρόθεσης αποχώρησης από αυτό ( $r = -0.442, p < 0.01$ ). Όσο αυξάνεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών της έρευνας στο επάγγελμά τους τόσο μειώνεται η πρόθεση να αποχωρήσουν από αυτό και, αντίστροφα, όσο μειώνεται η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, τόσο αυξάνεται η πρόθεση αποχώρησής τους από αυτό.



## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις προθέσεις τους για αποχώρηση από το επάγγελμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι μερικώς ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και συγκεκριμένα είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, από το επάγγελμα και από τη συμπεριφορά του προϊσταμένου τους, μερικώς ικανοποιημένοι από την υπηρεσία και δυσαρεστημένοι από το μισθό και τις προοπτικές που υπάρχουν για προαγωγή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, αλλά όχι απόλυτα αφοσιωμένοι και οι πιθανότητες αποχώρησής τους είναι ίδιες περίπου με τις πιθανότητες να παραμείνουν στο επάγγελμα. Αν και η αφοσίωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους ωστόσο δεν παραμένει σταθερή στην πορεία του εργασιακού βίου και η διατήρησή της αποτελεί ένα σημαντικό θέμα (Σταυρόπουλος, 2013). Η επικείμενη μονιμοποίηση ενός αριθμού αναπληρωτών εκπαιδευτικών τα προσεχή σχολικά έτη ενδεχομένως να συμβάλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση αυτών των εκπαιδευτικών.

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποχώρησης από το επάγγελμα βρέθηκε να είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως των Adeyemo και Afolabi (2007) που βρήκαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων και της πρόθεσής τους να αποχωρήσουν από το επάγγελμα και της Kafumbu (2019) που σε έρευνά της έδειξε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποχώρησης. Οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να παρουσιάζουν μικρότερες πιθανότητες αποχώρησης από το επάγγελμα.

Επίσης, η σχέση αφοσίωσης στο επάγγελμα και αποχώρησης από αυτό, βρέθηκε να είναι αρνητικά στατιστικά σημαντική. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε έρευνες που διεξήχθησαν παλιότερα σε εκπαιδευτικούς και αναφέρουν ότι η επαγγελματική αφοσίωση είναι μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές για την πρόβλεψη της αποχώρησής τους από το επάγγελμα (Morin et al., 2015). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους σχετίζεται άμεσα με την πρόθεση αποχώρησής τους από αυτό. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους παρουσιάζουν αυξημένη πρόθεση αποχώρησης από αυτό (Imran & Allil, 2017).

Συνεπώς, αν και από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στο επάγγελμα συμβάλουν σημαντικά στην πρόθεση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για αποχώρηση, ωστόσο τα ευρήματα αποτυπώνουν τάσεις οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευθούν. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν σε ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα αναπληρωτών εκπαιδευτικών και να προβούν επίσης σε συγκριτική μελέτη που να αφορά μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adeyemo, D. A., & Afolabi, J. O. (2007). Influence of sexual harassment, occupational stress, emotional intelligence, and job satisfaction on withdrawal cognition of female practitioners in Oyo sate, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(4), 639-464.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 51-54.
- Azash, S.M.D. & Thirupalu, N. (2017). Scale for measuring job satisfaction-a review of literature. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 5(3), 114-123.
- Azeem, S. M. (2010). Job Satisfaction and Organizational Commitment among Employees in the Sultanate of Oman. *Scientific Research*, 1, 295-299.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. and Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Chowwen, C. O., Balogun, S. K., & Olowokere, B. O. (2014). Determinants of job hopping experience among private and public sector employee turnover intention. *Life Psychologia*, 22(2), 114-124.
- Ghamrawi, N. and Jammal, K. (2013). Teacher Turnover: Impact of School Leadership and Other Factors. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 68-78.
- Hanushek, E. A. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Journal of Education*, 82(4), 574-586.
- Hoff, T. J. (2000). Professional commitment among US physician executives in managed care. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1433-1444.
- Imran, R., Kamaal, A., & Ali Bassam, M. (2017). Teacher's turnover intentions. Examining the impact of motivation and organizational commitment. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 828-842.

- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Jacobs, E., & Roodt, G. (2008). Organisational culture of hospitals to predict turnover intentions of professional nurses. *Health SA Gesondheid*, 13(1), 63-78.
- Kafumbu, F.T. (2019). Job satisfaction and teacher turnover intentions in Malawi: A quantitative assessment. *International Journal of Educational Reform*, 28(2), 207-226.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational Psychology Measure*, 57(3), 469-476.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Menon, M.E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary school: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44, 97-110.
- Mobley, W. H. (1982). *Employee turnover: Causes, consequences, and control*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Morin, A., Meyer, J., McInerney, D., Marsh, H., & Ganotice, F. (2015). Profiles of dual commitment to the occupation and organization: relations to well-being and turnover intentions. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(3), 717-744.
- National Center for Educational Statistics. (2008). The condition of education, 2008. (NCES Rep. No. 2008-032). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Njiru, L.M. (2014). Job satisfaction and motivation among teachers of Kiharu District in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(5), 135-152.
- Robbins, S.P., Judge, T.A., Odendaal, A., & Roodt, G. (2009). *Organisational behavior: global and Southern African perspectives (2nd ed.)*. Johannesburg: Prentice Hall.
- Shah, N. H., Ahmad, F., Jumani, N. B., & Tariq, M. A. (2017). Influence of organizational commitment on turnover intention of private secondary school teachers. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(3), 244-251.

- Sjöberg, A., & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational commitment on job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 247-252.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.
- Watson, A., & Hatton, N. (2002). *Teachers in mid-career: professional perceptions and preferences. Report for the inquiry into the provision of public education in NSW*. Sydney: NSW Teacher Federation
- White, P., & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages? *European Journal of Education*, 40 (1), 92-112.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189.

## **Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων**

**Τσιτώτας Κωνσταντίνος**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης  
ktsitotas@uth.gr*

**Σταυρόπουλος Βασίλειος**

*Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@uth.gr*

### **Περίληψη**

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στο πλαίσιο της διοικητικής θεωρίας και αποτελεί ένα από τα κριτήρια αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η ηγεσία σε περίοδο κρίσης αφορά στην αντιμετώπιση γεγονότων, συναισθημάτων και συνεπειών στο άμεσο παρόν με τρόπους ώστε να ελαχιστοποιείται η πιθανότητα διατάραξης της «κανονικότητας» της σχολικής μονάδας. Τα χαρακτηριστικά, οι ενέργειες και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους σχολικούς ηγέτες σε περιόδους κρίσης είναι εντελώς διαφορετικές από εκείνες που απαιτούνται σε ένα σύννητες σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της συμβολής του ηγετικού προφίλ που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν το ηγετικό προφίλ των διευθυντών της έρευνας σχετίζεται με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 135 διευθυντές 4/θεσίων και άνω Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Από τη σχετική ανάλυση προέκυψε ότι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό ηγετικό προφίλ σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις που αφορούν σε στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων. Αντίθετα, δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση του προφίλ που αφορά σε παθητική ηγεσία με όλες τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** διαχείριση κρίσεων, ηγετικό προφίλ, διευθυντές, σχολικές μονάδες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### **Εισαγωγή**

Η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως πχ. στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας κλπ. (Loukeris et al., 2009: 161-174). Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά σε δύο παραμέτρους: ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, δηλαδή, εμφανίζεται μόνο σε διαδικασίες κατά τις οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους δύο ή περισσότεροι άνθρωποι και ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207). Οι Robbins και Judge (2012: 356), ορίζουν την «ηγεσία ως την ικανότητα άσκησης επιρροής σε μία ομάδα ατόμων, με στόχο την

υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων», ενώ σύμφωνα με τον Daft (2014), η ηγεσία είναι η σχέση επιρροής ανάμεσα στους ηγέτες και τους ακόλουθούς τους με απώτερο σκοπό την αλλαγή και το αποτέλεσμα που αναδεικνύει και τους κοινούς τους στόχους.

Τα στυλ και οι μορφές ηγεσίας οι οποίες έχουν αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία κατά καιρούς είναι αρκετές. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε τρεις θεωρίες ηγεσίας: της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ή αδιάφορης ηγεσίας. Ο Burns (1978), εισήγαγε τη θεωρία της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία εδραιώνεται στην κυρίαρχη αντίληψη για την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και ενεργότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία επιτέλεσης έργου και η συναλλακτική ηγεσία, που πηγάζει από παραδοσιακές αντιλήψεις περί διοίκησης, όπου ο ηγέτης εκμεταλλεύεται τη θέση ισχύος έναντι των υφισταμένων (Horner, 2003: 32).

Στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο ηγέτης δεν αντιμετωπίζει το αναμενόμενο έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσο για την υλοποίησή του, αλλά εκκινεί από την ανάγκη τους να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174). Ο ηγέτης μετασχηματισμού, που ονομάζεται επίσης και χαρισματικός ηγέτης, παρέχει ένα σαφές όραμα για το μέλλον, εμπνέει τους εργαζόμενους και δίνει μεγαλύτερο νόημα στο έργο, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να κάνουν πολύ περισσότερα και πέρα από τα τυπικά τους καθήκοντα. Ο ηγέτης επιδιώκει τη δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας του προς έναν κοινό στόχο. Για αυτό και θέτει στόχους πάνω από το ατομικό συμφέρον (Burns, 1978· Bush & Glover, 2003· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174). Ο Bass, συγκεκριμένα (όπ. αναφ. στο Schermerhorn et al., 2005: 257), έχει προσδιορίσει τέσσερις βασικές διαστάσεις (τα τέσσερα I) της μετασχηματιστικής ηγεσίας: χάρισμα (idealized), έμπνευση (inspiration), πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), προσωπική προσέγγιση (individualized consideration). Διαπιστώθηκε δε, ότι στα σχολεία όπου εφαρμόζεται μία μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τους διευθυντές ως αποτελεσματικούς, να αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία και να επιδεικνύουν προθυμία για περαιτέρω προσπάθεια, ενώ οι Hoy και Miskel (2005), χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης».

Συναλλακτική ή διαχειριστική ηγεσία (transactional leadership) είναι ο τύπος εκείνος όπου ο ηγέτης συντονίζει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτύχει με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2006: 175). Αυτός ο τύπος ηγέτη βασίζεται περισσότερο στη συναλλαγή, τη συνεργασία και τη συμμόρφωση των υφισταμένων του, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους με αντάλλαγμα την παροχή υπηρεσιών εκ μέρους τους (Πασιαρδής, 2004: 214· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 219). Ο συναλλακτικός ηγέτης πετυχαίνει τον έλεγχο

των μελών της ομάδας διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλάνο στόχων και πλαίσιο αμοιβών και συνεπειών (Κυριατζάκου, 2009· Χατζόγλου, 2010). Οι διευθυντές αυτοί των σχολικών μονάδων δεν επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, ούτε για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Προσδοκούν το μέγιστο σεβασμό από την πλευρά των συναδέλφων τους πιστεύοντας ότι αυτοί μπορούν να παροτρυνθούν ή να αποτραπούν μέσω ανταμοιβών ή τιμωριών αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας διακρίνεται από τη διάσταση της ενδεχόμενη/έκτακτης αμοιβή (contingent reward) και σε εκείνη που αφορά σε διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή (management by exception active). Στην πρώτη διάσταση οι ηγέτες αποδίδουν στους εργαζόμενους αμοιβές ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους και τιμωρίες στην περίπτωση που δεν υπάρχει αναμενόμενη απόδοση (Avolio & Bass, 2004). Στη δεύτερη διάσταση, οι ηγέτες αναμένουν συμμόρφωση με τους κανόνες που έχουν θέσει παρακολουθώντας τυχόν σφάλματα των υφισταμένων τους (Bass, 1990).

Με βάση τις νέες προσεγγίσεις στο πολυπαραγοντικό μοντέλο που αφορά στη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία ο Bass (1985) διατύπωσε και την έννοια μιας νέας μορφής ηγεσίας, της αδιάφορης ηγεσίας. Η αδιάφορη ηγεσία, η οποία χαρακτηρίζεται και ως απύσχα ή ανύπαρκτη ή παθητική ηγεσία, είναι αυτή που δεν επεμβαίνει ούτε κατευθύνει αλλά αφήνει τους άλλους να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους με όποιον τρόπο επιθυμεί ο καθένας (Antonakis, 2001· Bass, 1990· Bass & Avolio, 1990· Kuhnert & Lewis, 1987· Yammarino & Bass, 1990). Ο παραπάνω τύπος ηγεσίας ονομάζεται και χαλαρή ηγεσία, αφού οι διευθυντές συνήθως έχουν ένα ρόλο καθαρά τυπικό καθόσον επιλέγουν να δώσουν πλήρη ελευθερία στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως προς την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το σχολείο. Για να μπορέσει αυτό το μοντέλο να είναι αποτελεσματικό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλή συναίσθηση του καθήκοντος που καλούνται να εκπληρώσουν, να είναι ώριμοι να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αντιστοιχούν και να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους προκειμένου να μπορούν να συνεργαστούν επιτυχώς. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 145 - 146).

Σύμφωνα με τους Boin και 'tHart (2000), ένας δημόσιος οργανισμός βρίσκεται σε κρίση όταν η θεσμική του δομή αντιμετωπίζει έντονη αμφισβήτηση, ενώ οι Κοτζαϊβάζογλου και Πασχαλούδης (2002) θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ανεπιθύμητες καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους, να δημιουργούν προβλήματα και κινδύνους ενώ μπορεί να προκαλέσουν αρνητικές αντιδράσεις και να επηρεάσουν τη φήμη του οργανισμού. Οι Skinner και Mersham (2002, p. 12), θεωρούν ότι «η κρίση, είναι μία ασταθής ή δυσχερής περίοδος ή κατάσταση, τα αποτελέσματα της οποίας θα πραγματοποιήσουν μία αποφασιστική διαφορά καλύτερης ή χειροτέρευσης των υποθέσεων μίας οντότητας».

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνουν κατανοητά τα κύρια είδη κρίσεων ως σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την πρόληψη κρίσεων ή για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους σε περίπτωση εμφάνισης. Δεν υπάρχει,

ωστόσο, γενική συναίνεση ως προς τον τρόπο ταξινόμησης των κρίσεων (Mitroff & Alpaslan 2003). Οι ίδιοι μελετητές (ό.π.,2003), πιστεύουν ότι όλες οι κρίσεις μπορούν να συγκεντρωθούν σε δύο μόνο κατηγορίες: σε φυσιολογικές και μη φυσιολογικές. Ωστόσο, οι Cutlip, Center και Broom (2006), απορρίπτουν τη διπλή αυτή ταξινόμηση ως υπερβολικά απλή και προτείνουν οκτώ κατηγορίες κρίσης: φυσικές, τεχνολογικές, συγκρουσιακές, κακόβουλες, κρίσεις σχετικές με αξίες, κρίσεις εξαπάτησης ή ανάρμοστης συμπεριφοράς, κρίσεις επιχειρήσεων και οικονομικές. Η συνεχής κατάρτιση των εμπλεκόμενων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας προετοιμασμένης ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων (Knox & Roberts, 2005). Η εξάσκηση μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό ζητημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν συμβεί μια πραγματική κρίση ενώ μέσω της πρακτικής εφαρμογής του σχεδίου συμβάλει στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχική και σωματική υγεία (Brock et al., 2009) και ελαχιστοποιεί την έκθεση σε τραυματικές σκηνές ή εικόνες κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση (Brock et al., 2014).

Οι σχολικοί ηγέτες θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των κρίσεων με επίκεντρο την ελαχιστοποίηση των συνεπειών από την κρίση καθώς και την εξασφάλιση της επιβίωσης και της αποκατάστασης του σχολείου (Devitt & Borodzicz, 2008). Η επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι το αποτέλεσμα της αποδεδειγμένης και ικανής ηγεσίας που αναπτύσσεται μέσα από μια συνεχιζόμενη ομαδική προσπάθεια πολύ πριν από την εμφάνιση μιας έκτακτης ανάγκης. Οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης και ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από έναν ηγέτη του σχολείου κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι η ικανότητα λήψης σαφών και αποφασιστικών αποφάσεων (Janis 1989).

Την τελευταία δεκαετία υπάρχει ένα αναδυόμενο ενδιαφέρον τόσο στο πλαίσιο της διεθνούς (Alba & Gable, 2011· Bing Yin Lei, 2014, όπ. αναφ. στο Μπούρας, 2019) όσο και της εγχώριας ερευνητικής βιβλιογραφίας (Μπούρας, 2019· Σαβελίδης, 2011), αναφορικά με θέματα διαχείρισης κρίσεων σε εκπαιδευτικό/σχολικό πλαίσιο. Μολονότι υπάρχουν έρευνες που αφορούν στη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μούλελης, 2015· Σαΐτη, Σαΐτης, & Γουναρόπουλος, 2008· Χατζηνικολάου, 2014, όπ. αναφ. στο Μπούρας, 2019), ωστόσο η έρευνα του Καραθάνου (2006) αφορούσε σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η συμβολή του ηγετικού προφίλ στη διαχείριση κρίσεων, αν και έχει διερευνηθεί στην περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπούρας, 2019), στην περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμπληρώσει αυτό το κενό, καθώς ο σκοπός της αφορά στη διερεύνηση της συμβολής του ηγετικού προφίλ που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο εφαρμογής στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν το ηγετικό προφίλ των διευθυντών της έρευνας σχετίζεται με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.



## Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, ήταν μη πιθανοθεωρητική (δειγματοληψία ευκολίας) καθώς γεωγραφικά υπήρχε πιο άμεση πρόσβαση στους συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι υπηρετούσαν ως διευθυντές σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, σε 4/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019. Στάλθηκαν συνολικά 303 ερωτηματολόγια και ελήφθησαν συμπληρωμένα 135 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 45%).

Για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα School Crisis Management Competencies Survey (SCMCS) του McCarty (2012), η οποία αποδόθηκε στα ελληνικά από τον Μπούρα (2019) με ερωτήσεις διαβαθμισμένες ως προς την απάντησή τους σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0 = καθόλου, 1 = λίγο, 2 = κάπως, 3=αρκετά, 4=πολύ). Για τη μέτρηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995) με ερωτήσεις διαβαθμισμένες ως προς την απάντησή τους σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πάντα). Η αξιοπιστία των κλιμάκων γενικά καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις τους σύμφωνα με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach ήταν ικανοποιητική, καθόσον  $\alpha > 0,70$

## Αποτελέσματα

Από τη μελέτη της σχέσης του ηγετικού προφίλ με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης ( $r$ ) του Pearson (Πίνακας 1), προέκυψε ότι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό ηγετικό προφίλ σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις που αφορούν σε στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων. Αντίθετα, δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση του προφίλ που αφορά σε παθητική ηγεσία με όλες τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων.

*Πίνακας 1. Συσχετίσεις ηγετικού προφίλ με στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων*

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων	Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
Καταπολέμηση	0,305**	0,328**	-0,007
Προετοιμασία	0,208*	0,179*	-0,008
Αντιμετώπιση	0,307**	0,293**	-0,021
Ανάκαμψη	0,323**	0,315**	0,017

\*\* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

\* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

### Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής του ηγετικού προφίλ που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό προφίλ ηγεσίας και όχι το παθητικό σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων που εφαρμόζουν οι διευθυντές της έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες σχετικές έρευνες. Σύμφωνα με την έρευνα του Boiin et al., (2005) οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες αντιμετώπισης της κρίσης όπως η αντίληψη της κατάστασης (sense making) που αφορά στην εκτίμηση του συμβάντος προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, στη λήψη αποφάσεων (decision making), στη λογική τεκμηρίωση (meaning making), στον τερματισμό (terminating) και στη γνώση, δηλαδή στην εμπειρία που αποκομίζει ο ηγέτης από την κρίση (learning). Σε μελέτη που διεξήχθη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης από τους Koh et al. (1995) διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είχε μια θετική επιρροή στην συμπεριφορά απέναντι στο σχολικό οργανισμό και στην αντιμετώπιση καταστάσεων. Η συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητά του και την αυξημένη απόδοση της ομάδας (Judge & Piccolo, 2004· Lowe et al., 1996), αντιμετωπίζοντας κάθε είδους κρίση στη σχολική μονάδα, ενώ η εμπνευσμένη κινητοποίηση αναφέρεται στην κινητοποίηση ενός ολόκληρου οργανισμού καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες και αυξάνοντας τον ενθουσιασμό και το ομαδικό πνεύμα (Northouse, 2010). Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της έρευνας του Μπούρα (2019), που αφορούσε διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση την παθητική ηγεσία, η οποία στην περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων που αφορούσαν σε προετοιμασία και αντιμετώπιση. Ενδεχομένως στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι διευθυντές τείνουν στο να βρίσκονται σε μεγαλύτερη ετοιμότητα καθόσον τόσο το προφίλ και οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού όσο και το πλαίσιο στο οποίο ασκούν τα καθήκοντά τους πιθανόν να μην αφήνει αρκετά περιθώρια για εξουσιοδοτικές από

μέρους τους ενέργειες προς τους συναδέλφους τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπεριέχει ως νόημα την καθοδήγηση των νοητικών και γνωστικών διαδικασιών στο σχολείο και θέτει στο επίκεντρο τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού (Bush, 2005). Μέσα από τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Hulpria & Devos, 2010), ενώ με την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών (Antonio & Gamage, 2007) αποφασίζουν για το σχολείο τους και έτσι συνεισφέρουν στη βελτίωσή του, διότι αισθάνονταν υπεύθυνοι και υπόλογοι για τις αποφάσεις που πάρθηκαν με την ενεργή συμμετοχή τους. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αφορά περισσότερα άτομα, είναι ευέλικτο και ανταποκρίνεται στις ειδικές συνθήκες παρά σε προδιαγεγραμμένους ρόλους και σε ιεραρχικά σχήματα με προκαθορισμένο στάτους, δρώντας κατ' αυτό τον τρόπο ευνοϊκά στο πλαίσιο διαχείρισης κρίσεων.

Αναφορικά με το προφίλ που αφορά σε συναλλακτική ηγεσία στο πλαίσιο αντιμετώπισης των κρίσεων, ο διευθυντής - ηγέτης, αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί στη συνέχεια να τις εκπληρώσει, υπό την προϋπόθεση ότι η απόδοσή τους αξίζει την ανταμοιβή από πλευράς του, ενώ παράλληλα επιζητεί τη διατήρηση της σταθερότητας του οργανισμού, επιδιώκοντας συνεχώς την επίτευξη των προδιαγεγραμμένων στόχων, παρά την προώθηση της αλλαγής (Bryant, 2003· Lussier & Achua, 2004). Ίσως αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν και ζητούν σε κάποιο βαθμό να υφίστανται και στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας, προκειμένου να απολαμβάνουν διάφορες ανταμοιβές (π.χ. άδειες, διευκολύνσεις) ως ίδιον της κουλτούρας που ενδεχομένως να επικρατεί στο σχολικό οργανωσιακό πλαίσιο. Άλλωστε, το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο ηγέτης επηρεάζει τους στόχους και τις συμπεριφορές του, στοιχεία απαραίτητα στην διαχείριση αντιμετώπισης της κρίσης ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις ενέργειες και τις συνθήκες του περιβάλλοντός του (Schunk & Meece, 2006).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την τάση που επικρατεί στους διευθυντές που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία ως προς το υπό εξέταση θέμα. Ως εκ τούτου, σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικεύσιμα. Από την άλλη πλευρά, λόγω του ότι στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς οι απαντήσεις μπορεί να είναι οι ιδεατές και οι επιθυμητές (Shkedi, 1998), μιας άλλης μορφής έρευνας (με ποιοτικές ή μικτές ερευνητικές μεθόδους), θα βοηθούσε στην καλύτερη αποσαφήνιση και κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας.

Αναμφίβολα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, ώστε να αναδειχθούν επιμέρους πτυχές του θέματος, οι οποίες δεν έχουν καταστεί δυνατόν να αναδυθούν μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα σε τυχαίο και πανελλαδικό δείγμα προκειμένου να καταγραφούν οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών κρίσης σε σχολικές μονάδες και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών καθώς και του προσωπικού σε περιστατικά αντιμετώπισης κρίσεων. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί

το κατά πόσο οι γονείς, η τοπική κοινωνία και οι τοπικές αρχές μπορούν, στα πλαίσια της συνεργασίας με την σχολική μονάδα, να συνδράμουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών κρίσεων που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*. Walden University Scholar Works, Dissertation thesis.
- Antonio, D.M.S., & Gamage, D.T. (2007). Building trust among educational stakeholders through participatory school administration, leadership and management. *Management in Education*, 21(1), 15-22.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M., (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.
- Avolio, B.J., Bass, B.M., & Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441- 462.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 8, 19-31.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development*. In R. Woodman, & W. Pasmore, *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich: JAI Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Boin, A., & 'tHart P. (2000). Institutional crises in policy sectors: An exploration of characteristics, conditions and consequences. In Wagenaar, H. (ed) *Government Institutions: Effects, changes and normative foundations*. Dordrecht: Kluwer Press.
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press, New York.

- Brock, S.E., Louvar Reeves, M.A., & Nickerson, A.B. (2014). Best practices in school crisis intervention. In P. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology: System level services* (pp. 211-230). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S.E., Nickerson, A.B., Reeves, M.A., Jimerson, S.R., Lieberman, R.A., & Feinberg, T.A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Bryant, S.E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9 (4), 32-44.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Bush (2005) *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Pub.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham, National College for School Leadership.
- Cutlip, S.M., Center, A.H., & Broom, G.M. (2006). *Effective public relations*. 9th ed, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
- Daft, R. (2014). *The Leadership Experience*. 6th Edition. Ohio: Thompson South Western.
- Devitt, K.R., & Borodzicz, E.P. (2008). Interwoven leadership: The missing link in multi-agency major incident response. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(4), 208-216.
- Horner, M. (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University, 27-43.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw- Hill.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Janis, I.L. (1989). *Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management*, New York: Free Press.
- Judge, T.A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a

- meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology* 89 (5), 755-768.
- Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κοτσαϊβάζογλου, Ι., Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή επικοινωνία*. Πατάκης. Αθήνα.
- Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κnox, K.S., & Roberts, A.R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27, 93-100. doi:10.1093/cs/27.2.93
- Koh, W.L., Steers, R.M., & Terborg, J.R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of organizational behavior*, 16(4), 319-333.
- Kuhnert, K.W., & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational leadership: a constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Loukeris, D., Verdis, A., Kawabata Z., & Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the Greek “holoimero” (all-day) primary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14 (2), 161-174.
- Lowe, K.B., Galen Kroeck, K., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic. *Leadership quarterly*, 7(3), 385.
- Lussier, R.N., & Achua, C.F. (2004). *Leadership: Theory, application, skill development*. West Eagan. MN: Thomson.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπούρας, Χ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας στη διαχείριση κρίσεων*. Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- McCarty, S. (2012). *K-12 School leaders and school crisis: An exploration of*

*principals' school crisis competencies and preparedness* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Mitroff, I., & Alpaslan, M.C. (2003). Preparing for evil. *Harvard Business Review*, 81(4), 109-115.

Northouse, P.G. (2010). *Leadership: Theory and practice*, 5th ed. Los Angeles, CA: Sage.

Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Robbins S.P., & Judge T.A. (2012), *Organizational Behavior*, 13ed edition. Pearson Education, Inc.

Robbins, S.P., & Judge, T., (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (Εισαγωγή και Επιμέλεια: Σαχινίδης, Α.). Αθήνα: Κριτική.

Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2005). *Organizational Behaviour* (7th ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (71- 96).

Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559-577.

Skinner, C., & Mersham, G. (2002). *Disaster Management*, 2nd ed. Oxford University Press, Southern Africa.

Yammarino, F.J., & Bass, B.M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43, 975-995.

Χατζόγλου, Ν. (2010). *Μορφές ηγεσίας στο σύγχρονο project Management*. Πτυχιακή εργασία για το Τμήμα ΜΒΑ. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας



## Μοντέλα σχολικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

*Κλειδέρης Παναγιώτης, εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc., klipano@gmail.com*

### Περίληψη

Η σχολική ηγεσία, όπως συνηγορούν πάμπολλες μελέτες, ασκεί καταλυτική επίδραση τόσο στην αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία των σχολείων όσο και στην βελτιστοποίηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολείων αποτιμώντας παράλληλα το ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη σε συνάρτηση με τις επιμέρους διαστάσεις των συγκεκριμένων μοντέλων. Στην ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα συνολικά συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο SPSS v17. Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ως προεξάρχον μοντέλο ενώ ακολουθούν το καταναμημένο και το μετασχηματιστικό μοντέλο με μικρή διαφορά. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι διευθυντές υιοθετούν πρακτικές και από τα τρία κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας (συναλλακτικό, καταναμημένο, μετασχηματιστικό) δίνοντας έμφαση στην παροχή ανταμοιβών και ανατροφοδοτήσεων, την ενθάρρυνση καινοτόμων ιδεών και την οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μοντέλα ηγεσίας, συναλλακτική, καταναμημένη, μετασχηματιστική ηγεσία.

### Εισαγωγή

Η ποιότητα της ηγεσίας έχει καταλυτική επίδραση στην αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού. Στον χώρο της εκπαίδευσης η σχολική ηγεσία αποδεικνύεται από τους σημαντικότερους παράγοντες σχολικής επιτυχίας συμβάλλοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2011· Πασιαρδής, 2012). Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη δημιουργία θετικού κλίματος που διευκολύνει και ενισχύει τις αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών, αντλώντας ιδέες και πρακτικές από τις σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας, συνδυάζοντας δεξιότητες ηγέτη και μάνατζερ και ισορροπώντας μεταξύ διαφορετικών ηγετικών ρόλων.

Η επιτυχημένη ηγετική συμπεριφορά από την πλευρά του διευθυντή βασίζεται αφενός στη διάθεσή του να ασκήσει ηγεσία και σχετίζεται με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του (κίνητρα, αξίες, στάσεις) και αφετέρου από την ικανότητα του να ασκήσει εξουσία που συναρτάται με τις δεξιότητες της οικοδόμησης οράματος, παρακίνησης και ανάπτυξης των ανθρώπων αλλά και μετα-ικανότητες όπως την επικοινωνία και την

συναισθηματική νοημοσύνη (Μπουραντάς, 2005). Ο διευθυντής με το ελκυστικό κοινωνικό προφίλ που εμπνέει σεβασμό και αξιοπιστία, ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συμμετοχικές δράσεις και αξιοποιεί το πνευματικό και κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Freire, 2004).

Η παρούσα μελέτη προσδοκά να φωτίσει πτυχές της σχολικής ηγεσίας που δεν αφορούν μόνο την τυπική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών αλλά και τις τεχνικές ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδέχεται να αναδείξει επιτυχημένες πρακτικές ή ελλείψεις και δυσλειτουργίες στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση βελτιωτικών παρεμβάσεων.

### Μοντέλα ηγεσίας

Τα μοντέλα ηγεσίας παραπέμπουν σε τρόπους συμπεριφοράς ή τεχνικές παρώθησης που χρησιμοποιεί ο ηγέτης προκειμένου να επηρεάσει και να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας στην επιτέλεση συγκεκριμένου έργου και συναρτάται με την προσωπικότητα, τη γενικότερη κουλτούρα, τη διοικητική εμπειρία και τη συνολική του θεώρηση για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μπουραντάς, 2005).

Αρχικά η κατηγοριοποίηση των μοντέλων ηγεσίας ακολουθεί το κριτήριο του βαθμού συμμετοχής των μελών της ομάδας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αφορά τις τρεις κλασσικές προσεγγίσεις της αυταρχικής, δημοκρατικής και εξουσιοδοτικής ηγεσίας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας που αναφέρονται στη μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική και κατανεμημένη ηγεσία, επικεντρώνονται στο όραμα, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου ενώ αναδεικνύουν τον κομβικό ρόλο του διευθυντή – ηγέτη στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

### Μετασχηματιστική ηγεσία

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τα μέλη της ομάδας και την εμπλοκή των ατόμων σε διαδικασίες αμφίδρομης παρακίνησης, πνευματικής και ηθικής εξύψωσης (Burns, 1978). Ο ηγέτης αποτελεί την πηγή της ενδυνάμωσης, αναπτύσσοντας κίνητρα για αλλαγή και καινοτομία μέσω της επικοινωνίας του οράματος και καλλιεργώντας κουλτούρα εμπιστοσύνης και υποστήριξης (Bass & Avolio, 1994). Χαρακτηριστικά, οι Bass & Avolio (2004) επισημαίνουν τέσσερα (γνωστά ως four I's) βασικά συστατικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και αναφέρουν τα εξής:

1. Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence) ή χάρισμα. Αποτελεί τη σπουδαιότερη διάσταση και αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει εμπιστοσύνη και να

δημιουργεί την αίσθηση της αποστολής, ενσαρκώνοντας το όραμα του σχολείου και αποτελώντας πρότυπο σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

## 2. Εμπνευσμένη Παρακίνηση (Inspirational motivation).

Ο ηγέτης αξιοποιώντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και χρησιμοποιώντας σύμβολα μεταδίδει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Είναι αισιόδοξος και ενθουσιώδης, νοηματοδοτεί τους στόχους, επιδιώκει τη δέσμευση και έχει σταθερό προσανατολισμό στη βελτίωση και την αλλαγή.

## 3. Διανοητική Ενεργοποίηση (Intellectual stimulation).

Οι ηγέτες αποτελούν οι ίδιοι πηγή ερεθισμάτων και προκλητικών ιδεών καθοδηγώντας τους υφισταμένους στην αναζήτηση νέων τρόπων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, αμφισβήτησης παγιωμένων πρακτικών και ενεργοποιώντας τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία.

## 4. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration).

Οι ηγέτες, σε ρόλο μέντορα, δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων, διακρίνονται για την ενσυναίσθηση και την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης ενώ δημιουργούν υποστηρικτικά πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη όλων των μελών του οργανισμού.

### Συναλλακτική ηγεσία

Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά τη σχέση συναλλαγής ή ένα είδος συμφωνίας και συμβολαίου μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων και συνιστά στην πράξη ένα σύστημα ανταμοιβών. Ουσιαστικά οι ηγέτες βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των εργαζομένων και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν *«εξαργυρώνοντας αυτή την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφιστάμενους»* (Πασιαρδής, 2004, σελ. 214).

Οι συμπεριφορές των ηγετών εξαρτώνται κάθε φορά από το είδος των συναλλαγών που μπορεί να έχουν εποικοδομητικό ή επανορθωτικό χαρακτήρα. Οι εποικοδομητικές συναλλαγές αναφέρονται στην έκτακτη, ενδεχόμενη ανταμοιβή, όπου οι ηγέτες αποσαφηνίζουν τις προσδοκίες και τους απαιτητικούς ρόλους στους εργαζόμενους και παράλληλα τις ανταμοιβές τους στις καταβαλλόμενες προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων. Επικεντρώνονται στις ανταμοιβές που μπορούν να είναι υλικές και ηθικές για τις επιτυχημένες δράσεις ή να ακολουθούν τιμωρητικές συνέπειες στις περιπτώσεις υποχώρησης από τους στόχους (Avolio & Bass, 2004).

Οι επανορθωτικές συναλλαγές αφορούν το κατ' εξαίρεση (ενεργό) μάνατζμεντ όπου οι ηγέτες ασκούν συνεχή παρακολούθηση της συμμόρφωσης των εργαζομένων στα πρότυπα και τις διαδικασίες που έχουν συμφωνηθεί και λειτουργούν προληπτικά με

διορθωτικές κινήσεις και ανατροφοδοτήσεις όταν διαπιστώνουν εσφαλμένες πρακτικές που αποκλίνουν από τον αρχικό σχεδιασμό. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι διευθυντές που ακολουθούν το συγκεκριμένο τύπο διοίκησης παρακολουθούν διαρκώς και αποτιμούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ασκώντας αρνητική ανατροφοδότηση σε όσους παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι ασύμβατες με το κανονιστικό πλαίσιο.

#### Παθητική Ηγεσία/προς αποφυγή (Passive/Avoidant Leadership)

Το μοντέλο της Παθητικής Ηγεσίας είναι η πιο αναποτελεσματική και αποτυχημένη μορφή διοίκησης και συνιστά ουσιαστικά την έλλειψη ηγεσίας. Παρουσιάζεται ως παθητικό κατ' εξαίρεση μάνατζμεντ στο οποίο οι ηγέτες ασκούν ελάχιστη εποπτεία και αντιδρούν με αποσπασματικό τρόπο ενώ επεμβαίνουν μόνο όταν τα προβλήματα διογκωθούν και η κατάσταση αποβαίνει πολύ κρίσιμη για τον οργανισμό. Αποφεύγουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, δεν ασχολούνται με την πρόληψη ούτε εκφράζουν με σαφήνεια τις προσδοκίες που έχουν από τους υφισταμένους και πολύ περισσότερο δημιουργούν σύγχυση ως προς τους στόχους του οργανισμού (Avolio & Bass, 2004).

Περιλαμβάνει και την περίπτωση της Laissez faire ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης είναι αδρανοποιημένος και απών αφού αποφεύγει να χρησιμοποιεί την εξουσία του, αρνείται να παίρνει αποφάσεις και δεν ενεργοποιείται για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα. Αποτελεί μια ελευθεριάζουσα μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι εργαζόμενοι αφήνονται να διαχειριστούν από μόνοι τους την κατάσταση χωρίς κατεύθυνση και υποστήριξη από την ηγεσία (Yammarino & Bass, 1990).

#### Κατανεμημένη ηγεσία

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας δεν εστιάζει στις αρχές και τις πρακτικές ενός ατόμου, του ηγέτη, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό οργανωσιακό σύνολο που το χαρακτηρίζει ο πλουραλισμός, η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση. Σχετίζεται με την άσκηση επιρροής και τα δίκτυα ρόλων και αντιμετωπίζεται ως μια αναδυόμενη εξελικτική ικανότητα αλληλεπιδρώντων ατόμων που ενεργούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Harris, 2008).

Η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από το άπλωμα των ορίων της εξουσίας και τη συμμετοχή περισσότερων εμπλεκόμενων, την αξιοποίηση του νοητικού κεφαλαίου των μελών του οργανισμού και την κατανομή των ρόλων ανάλογα με τις συνθήκες. Η ηγεσία παύει να είναι το μονοπώλιο του τυπικού ηγέτη και αποτελεί το επιστέγασμα των συντονισμένων δράσεων μιας ομάδας ανθρώπων σε διάδραση (Hoy & Miskel, 2008). Πολύ εύστοχα ο Harris (2004, σελ. 14) επισημαίνει ότι *«η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης, την άντληση από την πείρα των άλλων και αποκτά συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας, σημαίνει μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό»*.

Ωστόσο, ο ρόλος του τυπικού ηγέτη δεν καταργείται αλλά επικεντρώνεται στη συγκρότηση της ηγετικής ομάδας μέσα από τη διανομή της εξουσίας, την ενθάρρυνση της ανάληψης ευθυνών και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Έτσι ο ρόλος του ηγέτη αποκτά χαρακτηριστικά συνηγεσίας και συνάσκησης δραστηριοτήτων με τους εμπλεκόμενους (Μπινιάρη, 2012).

### **Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων και παράλληλα η αποτίμηση των πρακτικών των διευθυντών σε συνάρτηση με τις επιμέρους διαστάσεις των συγκεκριμένων μοντέλων.

Ως εκ τούτου προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολείων;
2. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις πρακτικές των διευθυντών τους αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις των συγκεκριμένων μοντέλων;

### **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Για την διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και η δειγματοληψία μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολική ή δειγματοληψία «ευκολίας», δεδομένου ότι ο ερευνητής στοχεύει στα άτομα που έχει ευκολότερη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο SPSS v17.

### **Δείγμα**

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας και πραγματοποιήθηκε από 10 Μαΐου έως 10 Ιουνίου 2019. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά σε 12 δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας και προωθήθηκε μέσω των διευθυντών των αντίστοιχων σχολείων σε 153 εκπαιδευτικούς. Συμπληρώθηκαν 124 ερωτηματολόγια με το ποσοστό όσων ανταποκρίθηκαν να ανέρχεται στο 81,04%.

### **Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου**

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, σπουδές). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις- προτάσεις περιλαμβάνει προτάσεις κλειστού τύπου με χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι

ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν μεταξύ του 1: «διαφωνώ απόλυτα», 2: «μάλλον διαφωνώ», 3: «ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ», 4: «μάλλον συμφωνώ», 5: «συμφωνώ απόλυτα». Οι 34 προτάσεις-ερωτήσεις αφορούν το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X-Short) των Avolio και Bass (2004) και αναφέρεται στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό-αποφευκτικό μοντέλο. Οι υπόλοιπες προτάσεις-ερωτήσεις που αφορούν διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας βασίζονται στο Distributed Leadership Inventory (DLI) των Hulstia, Devos και Van Keer (2011).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείτο από 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *Ως προς το φύλο:* 72 ήταν γυναίκες (58,1%), ενώ οι 52 ήταν άνδρες (41,9%). *Ως προς την ηλικία:* Οι περισσότεροι (42) ήταν 31-40 ετών (33,9%), 34 ήταν 41-50 ετών (27,4%), 31 ήταν τουλάχιστον 51 ετών (25,0%), ενώ 17 ήταν ως 30 ετών (13,7%). *Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας:* Οι περισσότεροι (54) είχαν 6-15 έτη (43,5%), 32 είχαν 16-25 έτη (25,8%), 23 είχαν τουλάχιστον 26 έτη (18,5%), ενώ 15 είχαν ως 5 έτη (12,2%). *Ως προς τη σχέση εργασίας:* Οι 80 εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι (64,5%), ενώ 44 ήταν αναπληρωτές (35,5%). *Ως προς την ειδικότητα:* Οι 96 (77,4%) ήταν δάσκαλοι και οι 28 (22,6%) άλλης ειδικότητας. *Ως προς το επίπεδο σπουδών:* 62 εκπαιδευτικοί είχαν μόνο βασικό πτυχίο (50,0%), 45 μεταπτυχιακό (36,3%), 10 είχαν μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (8,1%), 5 δεύτερο πτυχίο (4,0%) και 2 διδακτορικό (1,6%).

### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα : : Κυρίαρχα Μοντέλα Ηγεσίας Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο διέθετε 42 δηλώσεις – ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές. Για τον προσδιορισμό των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν τέσσερα (4) υποψήφια μοντέλα: α) της μετασχηματιστικής ηγεσίας, β) της συναλλακτικής ηγεσίας, γ) της παθητικής ηγεσίας και δ) της κατανεμημένης ηγεσίας. Καθένα μοντέλο ηγεσίας απαρτίζεται από τις δικές του διαστάσεις – υποκλίμακες. Συνεπώς, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις των επιμέρους διαστάσεων καθενός μοντέλου και ακολούθως εξήχθησαν προς σύγκριση οι συνολικοί μέσοι όροι των μοντέλων. Σε όλες τις δηλώσεις, όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή της απάντησης των ερωτώμενων τόσο μεγαλύτερος ήταν και ο βαθμός συμφωνίας τους (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Στον Πίνακα 20 καταγράφονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά των τεσσάρων (4) μοντέλων ηγεσίας, από όπου φαίνεται ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των

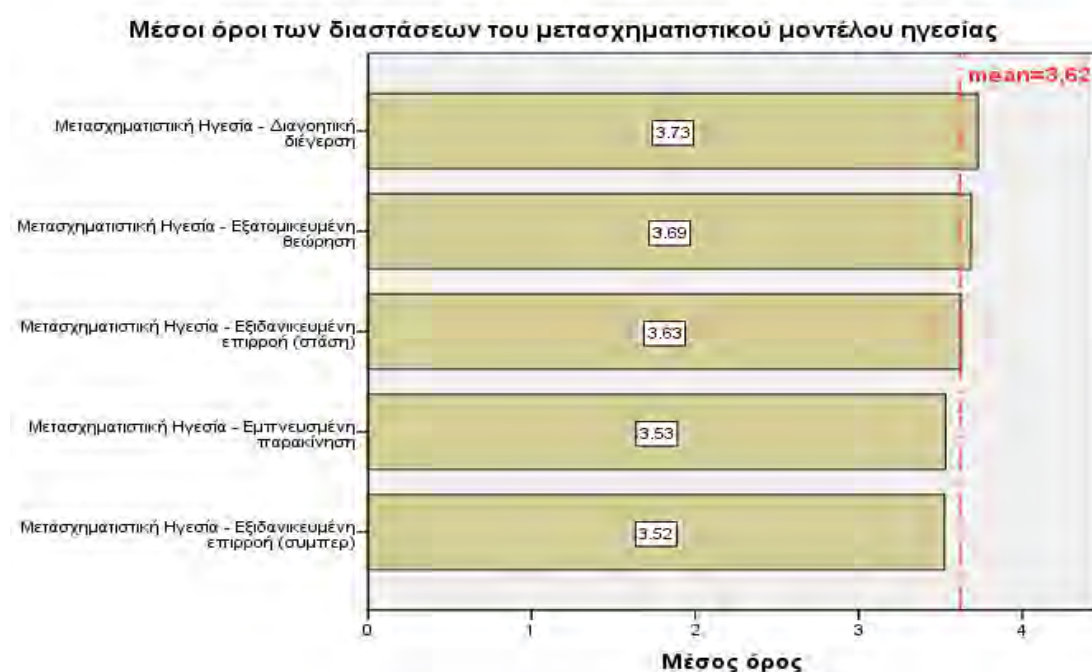
εκπαιδευτικών το κυρίαρχο μοντέλο (με τον μεγαλύτερο μέσο όρο) είναι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας (mean=3,74), ενώ ακολουθούν το κατανεμημένο (mean=3,68) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (mean=3,62) με μικρή διαφορά. Το παθητικό μοντέλο ηγεσίας έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (mean=2,29) (Πίνακας 20).

Πίνακας 1: Βασικά περιγραφικά στατιστικά των μοντέλων ηγεσίας.

Μοντέλα ηγεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστικό	3,62	0,750
Συναλλακτικό	3,74	0,768
Παθητικό	2,29	0,768
Κατανεμημένο	3,68	0,664

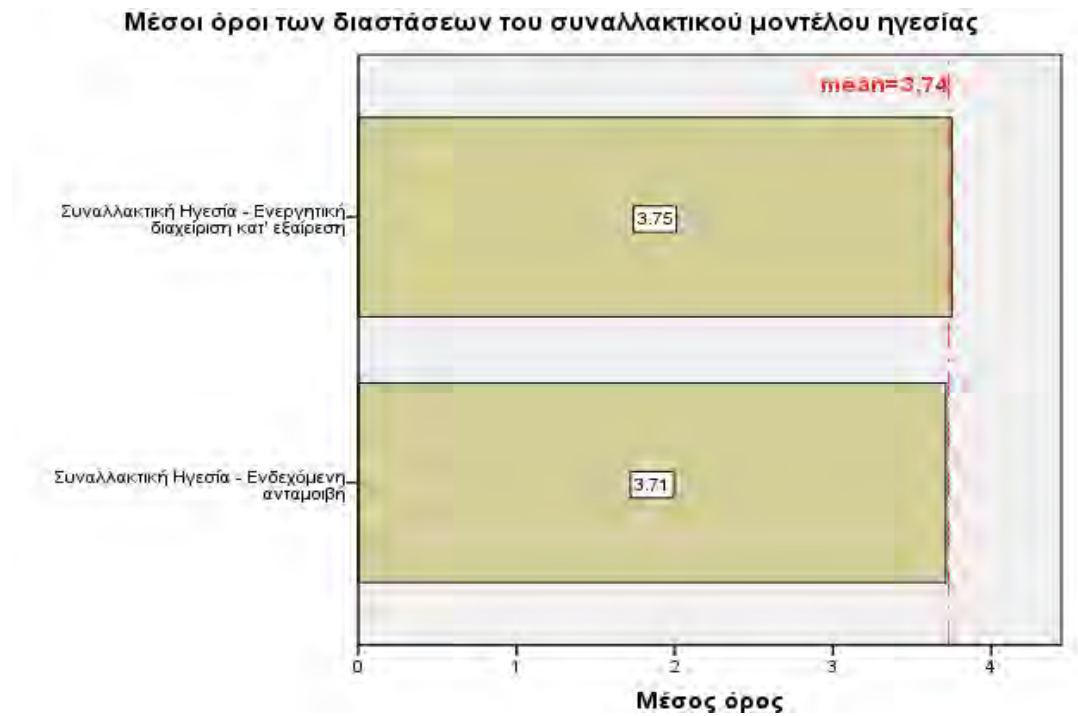
Ερευνητικό ερώτημα 2<sup>ο</sup>: Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις κυρίαρχες πρακτικές ως προς τις διαστάσεις των μοντέλων ηγεσίας.

Αναφορικά με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εξετάστηκαν πέντε (5) επιμέρους διαστάσεις του με προεξάρχουσες τις διαστάσεις της Διανοητικής διέγερσης και της Εξατομικευμένης θεώρησης. Η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.959).

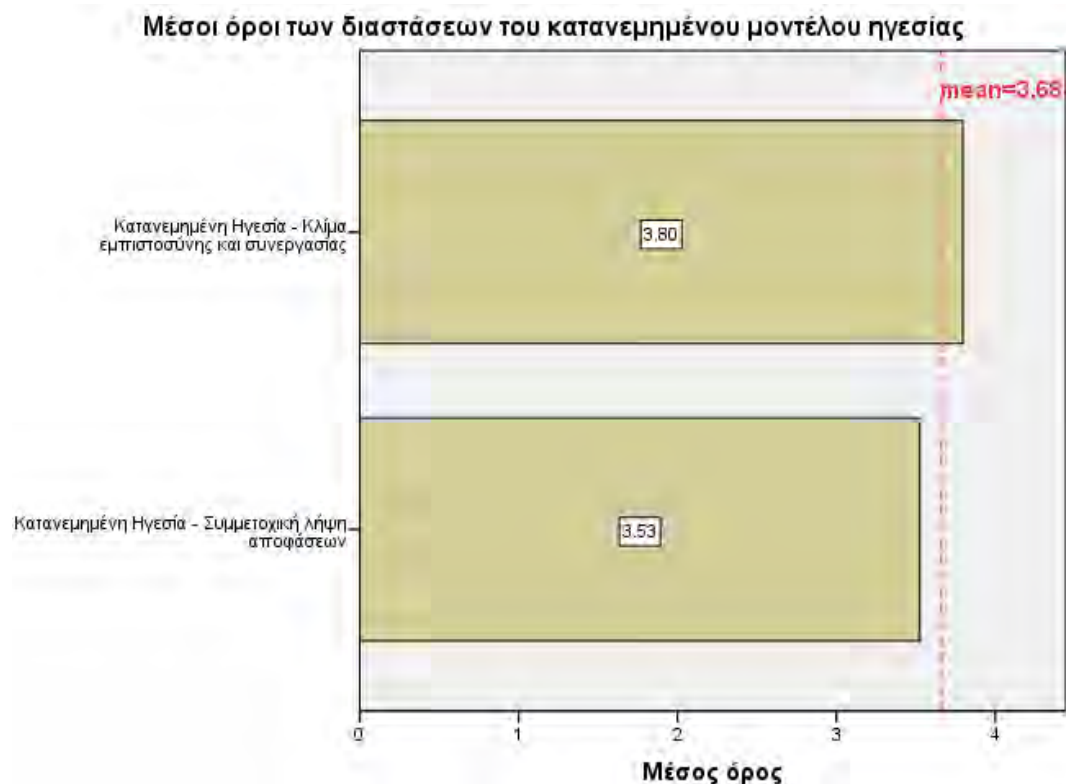


Αναφορικά με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, εξετάστηκαν δύο (2) επιμέρους διαστάσεις του: α) ενδεχόμενη ανταμοιβή β) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση όπου καταδεικνύεται ο μέτριος προς υψηλός βαθμός συμφωνίας με όλες τις διαστάσεις του

μοντέλου. Επίσης, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.865).



Τέλος, αναφορικά με το μοντέλο της κατανομημένης ηγεσίας, εξετάστηκαν δύο (2) επιμέρους διαστάσεις του: α) συμμετοχική λήψη αποφάσεων και β) κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας όπου καταδεικνύεται ως η κυρίαρχη πρακτική. Η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.865).





### Συμπερασματικές κρίσεις

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές φαίνεται ότι το είναι το συναλλακτικό, ως προεξάρχον μοντέλο ηγεσίας (Μ.Ο=3,74), ενώ ακολουθούν το κατανεμημένο (Μ.Ο=3,68) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (Μ.Ο=3,62) με μικρή διαφορά. Το παθητικό μοντέλο ηγεσίας έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=2,29).

Η επικράτηση, έστω και οριακά, του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας ενδέχεται να σχετίζεται με το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά είναι πιθανόν να οφείλεται και στο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο (οικονομική κρίση, εργασιακή ανασφάλεια, επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών). Οι διευθυντές, σε αυτό το περιβάλλον, ενδέχεται να είναι επιφυλακτικοί στην ανάληψη ρίσκου και την εισαγωγή καινοτομιών (μετασχηματιστικό μοντέλο) και ακολουθούν τις παραδοσιακές, συναλλακτικές διοικητικές τεχνικές παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (ανταμοιβές, επιβραβεύσεις) ενώ θέτουν ως προτεραιότητες τη διατήρηση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και την ενίσχυση του θετικού συνεργατικού κλίματος (κατανεμημένο μοντέλο). Επίσης αξιοποιούν πρακτικές δημιουργίας εξωτερικών κινήτρων μέσω ανταποδοτικών υπηρεσιών και ανατροφοδοτικών ενισχυτών ενώ θέτουν ως προτεραιότητες την καθοδήγηση, υποστήριξη, ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού διασφαλίζοντας ένα περιβάλλον συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Διαφαίνεται, ωστόσο, η ανάγκη για επιπλέον έρευνες που θα μπορούν να επικεντρωθούν σε τυχαίο και πανελλαδικής κλίμακας δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης και θα ενσωματώνουν και τις απόψεις των σχολικών διευθυντών. Επιπλέον, μια μικτή ερευνητική προσέγγιση (ποσοτική – ποιοτική) θα προσέδιδε μια συγκριτική και ολιστική θεώρηση του θέματος.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3<sup>rd</sup> ed.). Redwood City, CA: Mindgarden
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φιλοπούλου Μάνια). Αθήνα: Μεταίχμιο..
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal Educational Administration*, 49(2), 125-142.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(10), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: Lane Akers
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτρέτο και προφίλ*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The continuum International Publishing Group.
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43, 975-995.

## Ο Μετασχηματισμός μιας Εκπαιδευτικής Μονάδας σε Οργανισμό Μάθησης

*Μητρογιάννη Γεωργία*

*Υπεύθυνη Φυσικής Αγωγής & Σχολικού Αθλητισμού, Δ.Δ.Ε. Αχαΐας*

*gmitrogianni@hotmail.gr*

### Περίληψη

Στην εποχή των καινοτομιών, της εξέλιξης της τεχνολογίας, των τεχνολογιών και των συνεχών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν την ανάγκη να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης, οι οποίοι θα θέτουν όραμα, στόχους και θα μπορούν να προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Ένας οργανισμός μάθησης θέτει ως βασικές προϋποθέσεις τις καινοτόμες δράσεις, την προώθηση της συνεχούς μάθησης, της συμμετοχής όλων των μερών κατά την λήψη των αποφάσεων και την συνεργατικότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του εκπαιδευτικής κοινότητας. Τον βασικό ρόλο, για την επίτευξη, όλων των παραπάνω, καλείται και απαιτείται να διαδραματίσει η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού, εφαρμόζοντας καλές πρακτικές όπως είναι η προώθηση καινοτομιών, η διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η στόχευση κοινού οράματος και η επιτυχής ενεργοποίηση όλων των συνεργαζόμενων φορέων και συνεργατών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Οργανισμός Μάθησης, Ηγεσία, Κουλτούρα, Μετασχηματισμός

### Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, σε μια κοινωνία γνώσης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επιβάλλεται να μετασχηματιστούν και να ενσωματωθούν με επιτυχία στη λειτουργία τους, σε ένα νέο μοντέλο, αυτό του «οργανισμού μάθησης» (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016). Ο «οργανισμός μάθησης» είναι αυτός του οποίου τα χαρακτηριστικά είναι η συνεχής μάθηση, η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση και η ικανότητά του «να μετασχηματίζεται» (Watkins & Mrsick, 1996; 1993).

Η σύγχρονη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποσκοπεί και απαιτεί διαχείριση των αλλαγών μέσα σε μία εκπαιδευτική μονάδα και επιβάλλεται η τροποποίηση της «πρότυπης συμπεριφοράς των μελών της» που είναι επιβεβλημένη και απαραίτητη (Everard & Morris, 1999). Η αλλαγή και η καινοτομία, όμως, πρέπει να υπόκεινται στις θεωρίες της «Οργανωσιακής Συστημικής προσέγγισης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Κονιδάρη, 2006; Everard & Morris, 1999).

Όμως, «η ικανότητα της δημιουργίας μίας οργανωσιακής κουλτούρας μάθησης» είναι «πολύτιμο χαρακτηριστικό ενός ηγέτη», επομένως για να πετύχει το εγχείρημα απαιτούνται διευθυντές - ηγέτες, οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα να «ενεργοποιήσουν το ανθρώπινο δυναμικό» της σχολικής μονάδας και να την μετασχηματίσουν σε «μανθάνοντα οργανισμό» (Waldman, Berson & Keller, 2009).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Μαυρογιώργος (2008), στο «προχώρημα της εκπαιδευτικής καινοτομίας» μέσα στην μονάδα και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των αντιστάσεων στην αλλαγή, είναι σημαντικός, καθοριστικός και ιδιαίτερα κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή.

Στη παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να δώσουμε επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα πάνω στη επικείμενη αλλαγή που οραματίζεται να υλοποιήσει η νέα διευθύντρια, στον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό μάθησης», να αμβλύνει τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν αυτή τη προσέγγιση «ρομαντική» και ανέφικτη, να δώσει την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν δημιουργικοί, ασφαλείς, να έχουν ευκαιρίες και δυνατότητες συμμετοχής, να έχουν αυτοπεποίθηση, να δοκιμάζουν και να αισθάνονται ότι δεν θα τους επιπλήξει κανείς για κάποιο λάθος και αυτό να γίνεται ευκαιρία για ανατροφοδότηση, αναστοχασμό, ανάπτυξη και μάθηση.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας αλλαγής - καινοτομίας, πως μια διευθύντρια, δηλαδή, με όραμα, μπορεί να μετασχηματίσει το σχολείο που υπηρετεί σε «Μανθάνοντα Οργανισμό».

Το κύριο μέρος της εργασίας δομείται σε πέντε υποενότητες, στη πρώτη θα κάνουμε θεωρητική προσέγγιση για την αλλαγή/καινοτομία, την οργανωσιακή κουλτούρα και τους «Μανθάνοντες Οργανισμούς», στη δεύτερη θα γίνει προσπάθεια να προσδιορίσουμε τον ρόλο που θα διαδραματίσει ο Διευθυντής στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει, στη τρίτη θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις κρίσεις και απόψεις των εμπλεκομένων στη νέα προσέγγιση της διευθύντριας, στη τέταρτη θα αναφερθούμε στην εξέλιξη της Σχολικής Μονάδας σε «Οργανισμό που Μαθαίνει» και θα κλείσουμε με μια ενότητα που θα αναφέρουμε τα συμπεράσματα στα οποία θα προσπαθήσουμε να συγκεντρώσουμε τις θέσεις και απόψεις μας αλλά και τους προβληματισμούς μας, σχετικά με τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας σε «οργανισμό μάθησης».

### **Οργανωσιακή Κουλτούρα και «Μανθάνοντες Οργανισμοί» – Θεωρητική Προσέγγιση**

Για πρώτη φορά συναντάμε τον όρο ο «οργανισμός που μαθαίνει» (learning organization), το 1973 (Don Michael) στο βιβλίο του «Μαθαίνοντας να προγραμματίζεις και προγραμματίζοντας να μαθαίνεις» (“Learning to Plan and Planning to Learn”). Στη συνέχεια στη δεκαετία του '80 βλέπουμε τον όρο «μανθάνων οργανισμός», ο οποίος προσπαθεί να περιγράψει τους οργανισμούς που υιοθετούν νέες ιδέες και τρόπους, ώστε να ανταπεξέλθουν στη ανταγωνιστικότητα και την ταραχώδη κατάσταση που είχε διαμορφωθεί στη συγκεκριμένη περίοδο (Argyris & Schon, 1978; Senge, 1990).

Φθάνοντας στη δεκαετία του 1990, αρκετοί ερευνητές αρχίζουν να μας προετοιμάζουν και να αναφέρονται στην «άφιξη μιας νέας κοινωνίας», η οποία κατά τον Drucker

(1992) είναι η «κοινωνία της γνώσης». Στην Ευρώπη, οι στόχοι στην εκπαίδευση είναι να δημιουργηθούν κοινωνίες γνώσεις και αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μόνο, όταν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, λειτουργούν ως «οργανισμοί μάθησης». Οι «οργανισμοί μάθησης» είναι αυτοί που «χαρακτηρίζονται από συνεχή μάθηση» και προσδοκούν και θέτουν στόχο την «συνεχή ανάπτυξη» και οι οποίοι θέλουν και μπορούν να έχουν «την ικανότητα να μετασχηματίζονται» (Watkins & Marsick, 1993, 1996).

Μια σχολική μονάδα, για να μετατραπεί σε «οργανισμό μάθησης» (learning organization), πρέπει να επιδιώξει την αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Αυτό, ωστόσο, απαιτεί «δομικές αλλαγές» και αρκετό μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να πετύχουμε αλλαγές στη κουλτούρα και στο «επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών» (Fullan, 1995).

Επίσης, για να θεωρήσουμε μία σχολική μονάδα «ως μανθάνοντα οργανισμό» πρέπει να την συνδέσουμε με τη Συστημική Εκπαίδευση, η οποία μπορεί να «ενώνει γεγονότα σε ένα συνεκτικό σύνολο, να δημιουργεί εννοιακό πλαίσιο αναφοράς», ξεπερνώντας την παραδοσιακή μέθοδο με τη διευκόλυνση της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, «οι αρχές της Συστημικής Εκπαίδευσης συνιστούν απόψεις με πρακτική αξία για την σύγχρονη Εκπαίδευση» (Rosnay, 1979).

Ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας που έχει στόχο να μετασχηματιστεί (το σχολείο) σε «οργανισμό μάθησης» και να αλλάξει την κουλτούρα της μονάδας, θα πρέπει να κάνει κοινωνούς όλους τους εμπλεκόμενους σε ένα κοινό όραμα και στόχους, ώστε να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν μεταξύ τους επικοινωνία, συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη, αλληλοβοήθεια, αλληλεγγύη, ισοτιμία και σεβασμό.

### **Ο Ρόλος του Διευθυντή στον Μετασχηματισμό της Εκπαιδευτικής Μονάδας.**

Αν «οι σύγχρονοι ηγέτες» αλλάξουν τρόπο σκέψης και κατανόησης του κόσμου, που μας περιβάλλει, τότε μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στη «νέα πραγματικότητα» που διαφαίνεται (Daft, 2015). Η ηγεσία παίζει σημαντικό και καθοριστικό ρόλο για τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας και είναι ο «βασικός παράγοντας» που θα επηρεάσει τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η διευθύντρια θα πρέπει να είναι:

- α) *Ο «Εμπνευστής», ο Οραματιστής, αυτή που με το παράδειγμά της θα παρακινεί και θα είναι η «κινητήρια δύναμη» για την αλλαγή και το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε «μανθάνοντα οργανισμό», σε ένα σχολείο που μαθαίνει. Να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και συνεργασίες, να «προβάλλει ισχυρό όραμα» και να βάζει και να οριοθετεί «υψηλούς στόχους».*
- β) *Ο «Οργανωτής, Συντονιστής, Εμπυχωτής, Καθοδηγητής», δηλαδή αυτή, να σχεδιάζει, να καθορίζει τον στόχο και το όραμα με σαφήνεια, να προνοεί, και να μοιράζει τις αρμοδιότητες με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς, ώστε η «ομάδα» να εκπληρώσει στο ακέραιο τον στόχο της.*
- γ) *Ο «Εγγυητής» της συνεργατικότητας, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, συναδελφικότητας, να*

*λειτουργεί υποστηρικτικά και προστατευτικά προς τους εκπαιδευτικούς, να προσπαθεί να αμβλύνει τις μεταξύ τους διαφορές, ώστε να διασφαλίζεται το καλύτερο δυνατόν εργασιακό κλίμα, να έχει με όλους τους εμπλεκόμενους ανοικτή, αποτελεσματική επικοινωνία και να είναι ανοικτή στην τοπική κοινωνία και τις επικείμενες εξελίξεις (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016).*

Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί με τη γενική στάση τους, τη διάθεσή τους να βγουν από την «απομόνωση της τάξης», θα πρέπει να συνεργαστούν με τη διευθύντρια και τους συναδέλφους, για να υπάρχει ανοικτή γραμμή επικοινωνίας από όλους προς όλους και αντίστροφα, ώστε να αναδείξουν όλα εκείνα τα στοιχεία που «συνθέτουν την επαγγελματική τους ταυτότητα», τα οποία επηρεάζουν και μπορούν να διαμορφώσουν μια νέα κουλτούρα και να μετασχηματίσουν, τελικά, τη σχολική μονάδα σε «οργανισμό που μαθαίνει» (Ανθοπούλου, 1999).

Η διευθύντρια λοιπόν, της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, προκειμένου να εφαρμόσει το όραμά της, θα πρέπει να υιοθετήσει το μοντέλο του «ανοικτού ηγέτη», του κόουτς (coach) που δίνει συμβουλές και ένα βασικό στοιχείο είναι, καταρχάς, η υιοθέτηση του συμμετοχικού μοντέλου για τη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων. Μέσα από τη «Συστημική Εκπαίδευση» και τη συνεργατική και συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών να οδηγήσει το σχολείο, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τη τοπική κοινωνία, στο νέο «όραμα», για να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο που μαθαίνει (Γαβαλάς, 2003). Στην προσπάθεια αυτή υπάρχουν, σχεδόν πάντα, κάποιοι οι οποίοι αμφισβητούν και «αντιστέκονται» σε αυτή την αλλαγή/καινοτομία και η διευθύντρια θα πρέπει να εστιάσει την προσπάθειά της σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς «που πιστεύουν» στο νέο εγχείρημα έτσι, ώστε να πείσουν τους συναδέλφους τους να ενεργοποιηθούν και να δραστηριοποιηθούν όλοι μαζί ως ομάδα, για να πετύχουν τον στόχο, το όραμα.

### **Κρίσεις και απόψεις στη νέα προσέγγιση της διευθύντριας**

Η διευθύντρια, που ανέλαβε στη σχολική μονάδα που υπηρετούμε, έχει «όραμα» και στόχο να μετασχηματίσει το σχολείο μας σε «οργανισμό μάθησης». Για να πετύχει, όμως, το εγχείρημα αυτό, χρειάζεται, αρχικά, την εμπλοκή και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διοίκηση. Ακολούθως, απαιτείται ενθάρρυνση και ανάθεση πρωτοβουλιών και κατανομή «ηγητικών ρόλων», συνευθύνη και συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, με σκοπό να ενισχυθεί η συνοχή της «ομάδας».

Η «έννοια κλειδί» σε ένα σχολείο που μαθαίνει είναι η «πύκνωση της ηγεσίας (leadership density)», ενώ το μοντέλο διοίκησης ηγεσίας, που πρέπει να κυριαρχεί, είναι το συμμετοχικό μοντέλο-μετασχηματιστική ηγεσία (Θεοφιλίδης, 2012).

Στη σχολική μονάδα, η οποία λειτουργεί ως «μανθάνων οργανισμός», οι ομάδες των εμπλεκόμενων μετασχηματίζονται σε «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Πασιάς, 2015). Το νέο «σχολείο που μαθαίνει» για να προχωρήσει, με βήματα μπροστά, πρέπει οι εκπαιδευτικοί, «το περιβάλλον» του σχολείου, να δεχθούν και να ταχθούν αρωγοί

στην προσπάθεια αλλαγής και όχι να προβάλλουν αντιστάσεις σε αυτή, χωρίς αιτιολόγηση.

Τα κύρια χαρακτηριστικά ενός «οργανισμού που μαθαίνει» σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία πρέπει να είναι (Mulford & Silins, 1998):

- Το «κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης» (*trusting and collaborative*)
- Η «ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου» (*taking initiatives and risks*)
- Η «κοινή αποστολή υπό συνεχή έλεγχο» (*shared and monitored mission*)
- Η επαγγελματική ανάπτυξη (*professional development*), όλων των εμπλεκόμενων, διευθύντριας και εκπαιδευτικών

Ως εργαζόμενη εκπαιδευτικός, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τάσσομαι με την πλευρά της διευθύντριας, ώστε όλοι μαζί να κάνουμε το επόμενο βήμα. Θα προσπαθήσουμε να πείσουμε για συμμετοχή όλους τους εκπαιδευτικούς μέσα από διάλογο, συνεργασία και εποικοδομητική αντιπαράθεση, με απώτερο σκοπό να αμβλυνθούν οι διαφορές και οι αντιστάσεις και να πεισθούν οι συνάδελφοι που «αντιστέκονται» και θεωρούν τη προσέγγιση «ρομαντική» και ανέφικτη ότι η αλλαγή/καινοτομία θα είναι προς όφελος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μαζί με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που συμφωνούν και ενστερνίζονται το όραμα της διευθύντριας, έχουμε τη δυνατότητα να πείσουμε τους συναδέλφους μας μέσα από δημιουργική αντιπαράθεση, διάλογο, ώστε να ανατραπεί η εικόνα της «ρομαντικής», που προσπαθεί να εφαρμόσει κάτι ανέφικτο. Άλλη επιδίωξη είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης και η ανάδειξη των θετικών στοιχείων αυτής της προσπάθειας για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Πρέπει όλοι να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε ότι «η θετική στάση» στην αλλαγή και ο μετασχηματισμός της μονάδας σε «κοινότητα μάθησης» θα συμβάλει άμεσα και θετικά στη ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της επαγγελματικής ανάπτυξης ημών των ιδίων εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2015).

Προκειμένου, βέβαια, να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μαθηθάνοντα οργανισμό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι δυσκολίες και αδυναμίες της σχολικής μονάδας στις οποίες θα αναφερθούμε στην ενότητα που ακολουθεί.

### **Η Εξέλιξη της Σχολικής Μονάδας σε «Οργανισμό που Μαθαίνει»**

Η διευθύντρια της εκπαιδευτικής μονάδας, που υπηρετούμε, αναφέρεται συχνά στον μετασχηματισμό του σχολείου μας σε «οργανισμό μάθησης», ως «ανοικτός ηγέτης» αυτός είναι ο στόχος της, το «όραμα», αυτή είναι η αλλαγή που θέλει να υλοποιήσει. Μία εκπαιδευτική μονάδα που προσπαθεί να λειτουργήσει ως «κοινότητα μάθησης», για να πετύχει πιο εύκολα και αποδοτικά αποτέλεσμα μπορεί να κινηθεί σε τρία στάδια:

- Το πρώτο (αρχικό) στάδιο, όπου «το όραμα του σχολείου» δεν φαίνεται ξεκάθαρα στη «καθημερινή λειτουργία του» και ως εκ τούτου παρουσιάζονται δυσκολίες και αντιστάσεις από κάποιους εκπαιδευτικούς, τόσο λόγω των «φυσικών συνθηκών» όσο και «των ανθρώπινων σχέσεων». Μερικές από τις δυσκολίες που συναντώνται είναι η έλλειψη «συνεργατικής κουλτούρας», η ύπαρξη, σε μικρή κλίμακα, «διαπροσωπικών

συγκρούσεων», καθώς και περιορισμένη διάδοση «της εμπειρογνωμοσύνης». Τις κυριότερες και «κρίσιμες» αποφάσεις τις παίρνει η διευθύντρια.

- Το δεύτερο (ενδιάμεσο) στάδιο, όπου το «κοινό όραμα» είναι κατανοητό και ξεκάθαρο σε όλους, ξέρουμε όλοι που πρέπει να φθάσουμε, έχουμε βάλει προτεραιότητες και η επικοινωνία, η συνεργασία και το μοίρασμα της «εμπειρογνωμοσύνης» αντανακλούν και φαίνονται στη καθημερινότητα του σχολείου. Η διευθύντρια έχει κάνει μοίρασμα αρμοδιοτήτων και ρόλων και οι εκπαιδευτικοί «ως ομάδα» λειτουργούν θετικά με «συνεργατική κουλτούρα» και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, γίνεται «εσωτερική» και αναζητείται «εξωτερική επιμόρφωση».
- Το τρίτο στάδιο (ολοκλήρωσης), όπου το «όραμα» έχει γίνει κοινό και αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν αρχίσει και γίνονται ορατά και εμφανή τα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την αξιολόγηση και της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας διαφαίνονται οι προοπτικές προσωπικής εξέλιξης και ανάπτυξης της μονάδας και των εκπαιδευτικών. Η «συνεργατική κουλτούρα» είναι εμφανής, η συνεργατικότητα, η υπευθυνότητα, η συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σε υψηλό επίπεδο, η διευθύντρια εφαρμόζει συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και αποφάσεων, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες και δείχνουν «ηγετικές ικανότητες» (Πασιάς, 2015).

Με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να αποβάλλουμε προοδευτικά τις «παλαιές συνήθειες», να δραστηριοποιηθούμε και να συμμετέχουμε, ενεργά, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και οι συνάδελφοι που έβλεπαν, με πρώτη ματιά, τη προσέγγιση «ρομαντική», και, εν πολλοίς, ανέφικτη. Έτσι, η δημιουργία κοινότητας μάθησης είναι πολύ πιθανή. Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι τα θετικά στοιχεία της κοινότητας μάθησης, είναι: η επιμόρφωση εσωτερική και εξωτερική της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, η αλλαγή του κλίματος από αρνητικό (διαπροσωπικές συγκρούσεις) σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης αποφάσεων στην μονάδα.

Σε κάθε περίπτωση, η αδιαφορία μπορεί να μετασχηματιστεί σε ενδιαφέρον, αν εξηγηθούν τα θετικά στοιχεία του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει και γίνει κατανοητό ότι η αλλαγή αυτή μόνο θετικά αποτελέσματα, μπορεί να φέρει σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (διευθύντρια, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία). Οι συνεχείς συγκρούσεις (διαπροσωπικές κυρίως ή/και διομαδικές), που δημιουργούν δυσλειτουργία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και κλίμα αδιαφορίας, αν εκλείψουν θα δώσουν βήμα στον διάλογο, στην δημιουργική αντιπαράθεση και θα διαμορφώσουν κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επίσης, είναι σημαντικός παράγοντας για να πειστούν οι «έχοντες αρνητική διάθεση». Πρέπει όλοι να υιοθετήσουμε και να γίνουμε κοινωνοί του οράματος της διευθύντριας, καθώς η θετική μας στάση στην αλλαγή που επιχειρείται θα είναι προς όφελος των μαθητών/μαθητριών της εκπαιδευτικής μας μονάδας και της επαγγελματικής μας εξέλιξης και ανάπτυξης, ως εκπαιδευτικοί σε ένα «σχολείο που μαθαίνει».



## Συμπεράσματα, Προτάσεις

Στην εποχή της «κοινωνίας της γνώσης, οι εκπαιδευτικές μονάδες, οφείλουν να επικεντρωθούν στη αλλαγή/καινοτομία που θα τους οδηγήσει σε μία «κοινωνία μάθησης». Μέσα στο κατεξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, πρέπει όλοι, ως ομάδα, να κάνουν την υπέρβαση (διευθύντρια και εκπαιδευτικοί), να ξεπεράσουν τα οποιαδήποτε εμπόδια, αντιστάσεις, συγκρούσεις, δυσλειτουργίες, ώστε να οδηγήσουν τη εκπαιδευτική κοινότητα σε «οργανισμό μάθησης». Οι εκπαιδευτικές μονάδες οφείλουν να «επενδύουν στη μάθηση» για να μπορούν να προσφέρουν υψηλού επιπέδου μάθηση για τους μαθητές/μαθήτριες και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, που είναι πεπεισμένοι και επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της μονάδας τους σε ένα σχολείο που μαθαίνει, πρέπει να πείσουν και τους «έχοντες αρνητική διάθεση» ότι από αυτή την αλλαγή μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να αποκομίσει η εκπαιδευτική κοινότητα, οι μαθητές/μαθήτριες, οι γονείς, η τοπική κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μαυρογιώργος, Α. Δακοπούλου, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ. τ. Β΄
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γαβαλάς Δ. (2003). *Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός - Νέος τρόπος ύπαρξης του σχολείου στη εποχή της πληροφορίας*.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience (6th edit)*. Stamford: Cengage Learning.
- Drucker, P. (1992). The new society of organizations. *Harvard Business Review*, 75(5), pp. 19-23.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ.: Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 39-47). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Γ. Μαυρογιώργος, Α. Δακοπούλου, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 119-166). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Mulford, W. & Silins, H. (1998). School leadership for organizational learning and students outcomes: The LOLSO Project. *Showcase paper presentation at the ACEA National Conference*. Gold Coast, Queensland
- Παπάζογλου, Α, Κουτούζης, Μ. (2016). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ.& Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, σσ. 25-35.
- Rosnay, J. (1979). *The Macroscope*. New York: Harper & Row.
- Waldman, D. A., Berson, Y., & Keller, R. T. (2009). Leadership and organizational learning. *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 1-3.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K., & Marsick, V. (Eds). (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: ASTD Press.

## Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη της σχολικής μονάδας στην πρόληψη των συγκρούσεων

Λουκάς Δημητρίου Δ/ντής Δ.Δ.Ε. Ευρυτανίας, loukdimi@gmail.com

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας στην πρόληψη των συγκρούσεων. Ερευνά και τεκμηριώνει βιβλιογραφικά ότι το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι το καταλληλότερο για την πρόληψη και τη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ατομικές ή οργανωσιακές, οριζόντιες ή κάθετες, και συμβαίνουν μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πηγές-αιτίες των συγκρούσεων μπορούν να αναζητηθούν στο εξωτερικό ή στο εργασιακό περιβάλλον και σε ατομικούς παράγοντες. Οι συνέπειες των συγκρούσεων ανάλογα με την πρόληψη και διαχείριση μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Ο διευθυντής –ηγέτης φροντίζει να προλαβαίνει τη σύγκρουση, να την αντιμετωπίζει και να την εκμεταλλεύεται. Ο διευθυντής πρέπει να διαχειρίζεται τη σύγκρουση διαμεσολαβώντας δημοκρατικά με στόχο τη συνεργασία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** πρόληψη, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντής/ντρια-ηγέτης της σχολικής μονάδας

### Εισαγωγή

Το σχολείο ως οργανισμός αντιμετωπίζεται τα τελευταία χρόνια σαν ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εκάστοτε τοπικό, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον και επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, για την προώθηση των οποίων διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση. Όμως, μέσα σε αυτή την οργανωμένη οντότητα που αποτελεί μία σχολική μονάδα, προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι και οι σκοποί της, πολλές φορές τα μέλη της έρχονται σε σύγκρουση. Στις εκπαιδευτικές μονάδες, όπως άλλωστε και σε οποιαδήποτε άλλη οργάνωση, μέρος της διοίκησης είναι και η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της. Πρόκειται για ένα αντικείμενο εξαιρετικά πολύπλοκο, δεδομένου ότι εμπλέκονται ζητήματα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, διοικητικά και οργανωτικά. Η σύγκρουση, πέρα από διοικητική δραστηριότητα είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και μπορεί να είναι, καταστροφική ή παραγωγική. Μπορεί κάποιος να την προλάβει, να τη διαχειρισθεί ή να την αγνοήσει (Jehn, 1995). Το βασικό κίνητρο της έρευνας είναι η ανάδειξη συμπερασμάτων σχετικά με τη πρόληψη-διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Η ανάδειξη αυτών των συμπερασμάτων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκάστοτε διευθυντή-εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να διαχειριστεί με δημοκρατικό-παιδαγωγικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν σε ένα εξαιρετικά δυναμικό και πολύπλοκο περιβάλλον.

### Αίτια και κατηγορίες συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Pawlak (1998) η σύγκρουση προκύπτει, γιατί δύο μέλη τουλάχιστον βρίσκονται σε διαμάχη γύρω από ένα θέμα. Ο Hatch (1997), υποστηρίζει έναν άλλον ορισμό της σύγκρουσης εντός της οργάνωσης, σύμφωνα με τον οποίο υπάρχει αντίθεση στη συνεργασία υπό τη μορφή ανοικτού διαλόγου μεταξύ δυο ή περισσότερων ομάδων εντός της εκπαιδευτικής μονάδας. Η σύγκρουση μπορεί να είναι ατομική (σύγκρουση κατά ατομική λήψη αποφάσεων), οργανωσιακή (σύγκρουση ατόμων ή ομάδων εντός και εκτός μιας σχολική μονάδας) (Stoner 1989). Η σύγκρουση χαρακτηρίζεται σε οριζόντια ή κάθετη ανάλογα με την ιεραρχική θέση που έχουν οι εμπλεκόμενοι (Blacke & Mouton 1961, Schein 1980 σσ.172 κ.ε.).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες: (α) διαπροσωπικές: πρόκειται συνήθως για διαφορές ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, (β) ομαδικές: πρόκειται για συγκρούσεις ανάμεσα σε διάφορες υπο-ομάδες του σχολείου και (γ) συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας: πρόκειται για συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

#### Αίτια σύγκρουσης μεταξύ μαθητών

Στο χώρο του σχολείου οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές- εκπαιδευτικοί-γονείς) πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με επιστήμονες της εξελικτικής ψυχολογίας (Shantz & Hartup, 1992) η εμπλοκή των μαθητών σε σύγκρουση αποτελεί διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης. Η προσπάθεια εξάλειψης αυτών των συγκρούσεων ισοδυναμεί με στέρηση της ευκαιρίας για ανάπτυξη και μάθηση. Αίτια σύγκρουσης μεταξύ μαθητών/τριων ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα:

- τα αρνητικά πρότυπα και η βία, όπως προβάλλονται από τα ΜΜΕ, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί παράγοντες στους οποίους οφείλεται η έξαρση της παιδικής βίας (Bushweller, 1994)
- οι μειωμένες επιδόσεις στα μαθήματα (Fontana, 1996)
- η διαφορετικότητα σε σχέση με την εθνικότητα, τη θρησκεία, τη φυλή, την κουλτούρα (Huffstutteretal., 1997, Khalsa, 2007)
- Ο ανταγωνισμός για την "προσοχή" του δασκάλου, τους βαθμούς, το κύρος, την επιτυχία στα πανεπιστήμια (Κυρίδης, 1999).

#### Αίτια συγκρούσεων στο διδακτικό προσωπικό

Συχνά αίτια σύγκρουσης ανάμεσα σε καθηγητές είναι τα εξής:

- τα αντικρουόμενα συμφέροντα (Σαΐτης, 2002)

- το σχολικό κλίμα, καθώς ορισμένα σχολεία εμφανίζονται πιο δραστήρια και φιλικά, ενώ άλλα είναι πληκτικά και εχθρικά. (Παπαγεωργίου, 2002).

#### Αίτια συγκρούσεων ανάμεσα σε διδάσκοντες/σες και μαθητές/τριες

Είναι συνηθισμένο ο καθηγητής να συγκρούεται με κάποιους από τους μαθητές του. Οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν τις ρίζες τους σε:

- προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Μια μελέτη του Wragg (1984) έδειξε ότι η πλειοψηφία των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη εντάσσεται σε αυτό που αποκαλείται «επίπεδο μικροενόχλησης».
- συμπεριφορά των καθηγητών. Οι αρνητικές συμπεριφορές και η τάση των καθηγητών να είναι επιθετικοί, να ειρωνεύονται τους μαθητές, η αυστηρότητα, η αυταρχικότητα, η σοβαροφάνεια κ.λπ. μπορεί να πυροδοτήσουν σύγκρουση ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του (Fontana, 1996; Κυρίδης, 1999)
- η αναποτελεσματικότητα της πρακτικής των συστηματικών απειλών.

#### Αίτια συγκρούσεων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και διευθυντή/τρια

Πιθανές αιτίες αυτού του τύπου συγκρούσεων είναι:

- ο αυταρχικός τρόπος ηγεσίας από την πλευρά του διευθυντή. Η επίδειξη αυταρχισμού θέτει περιορισμούς στην επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και διευθυντή (Ghaffar, 2009).
- η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Προκύπτουν διαφωνίες λόγω αδιαφορίας, αμέλειας, μη εφαρμογής των κανόνων που ορίζονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας
- η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Σε συστήματα συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, καθώς το ποσοστό της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αυξάνεται, αυξάνεται και η συχνότητα εμφάνισης επεισοδίων σύγκρουσης (Huffstutteretal., 1997)
- η κατανομή των εξωδιδακτικών εργασιών. Όταν δε η κατανομή δεν γίνει δίκαια, τότε η εκδήλωση σύγκρουσης είναι αναπόφευκτη (Ghaffar, 2009).

#### Αίτια συγκρούσεων ανάμεσα σε διδακτικό προσωπικό και γονείς

Δεν είναι λίγες οι φορές που γονείς έρχονται σε διένεξη με τους καθηγητές των παιδιών τους για τους ακόλουθους λόγους:

- τον τρόπο διαχείρισης της τάξης και αξιολόγησης των μαθητών
- την παρέμβαση των γονέων στη λειτουργία του σχολείου.

## Αίτια συγκρούσεων ανάμεσα σε διδακτικό προσωπικό/διευθυντή/τρια και τοπικούς φορείς

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με διάφορους κοινωνικούς φορείς δημιουργεί συχνά πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις (Σαΐτης, 2002).

### **Πρόληψη συγκρούσεων και ο ρόλος του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας**

Ο διαχωρισμός σε επιμέρους τμήματα, καθήκοντα και εργασίες είναι ένας από τους κυριότερους λόγους των ενδο-οργανωσιακών συγκρούσεων σε μία σχολική μονάδα. Η τμηματοποίηση είναι αναπόφευκτη για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργικότητα μιας σχολικής μονάδας, επομένως οι προσπάθειες για την πρόληψη της σύγκρουσης πρέπει να εκκινούν με δεδομένη αυτή την τμηματοποίηση. Ο Schein (1980) προτείνει τις παρακάτω μεθόδους πρόληψης της σύγκρουσης με βάση την τμηματοποίηση στις οργανώσεις:

- πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στην αποδοτικότητα όσο και στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης της σχολικής μονάδας και να τονίζεται ο ρόλος των επιμέρους τμημάτων (οργάνωση θεατρικών παραστάσεων, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.) και η συνεισφορά τους στην όλη απόδοση.
- τα τμήματα της σχολικής μονάδας θα πρέπει μεταξύ τους να έχουν πολύ καλή επικοινωνία και συνεργασία για την επίλυση κοινών προβλημάτων.
- κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει μετακίνηση μελών της μιας ομάδας σε διάφορα τμήματα και η αλλαγή θέσεων εργασίας, για να υπάρξει μεγαλύτερη κατανόηση των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει το κάθε τμήμα. Για παράδειγμα κάποιος που μια χρονιά είναι στη θεατρική ομάδα, την επόμενη να συμμετάσχει σε μια άλλη ομάδα με άλλο ενδιαφέρον
- θα πρέπει να αποφεύγεται η εισαγωγή συνθηκών ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων.

Η αποφυγή των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική για την ομαλή λειτουργία ενός σχολείου, αλλά συνάμα και δύσκολη, διότι, αν, για παράδειγμα, ο διευθυντής σχετίζεται με κατά κάποιο τρόπο εύθραυστα ή ανασφαλή άτομα, θα πρέπει να είναι πολύ ικανός για να κρατήσει τις ισορροπίες εντός της ομάδας. Βέβαια έχει ειπωθεί το εξής: «όταν όλοι σε ένα χώρο έχουν την ίδια άποψη, κανένας δεν σκέφτεται πολύ» (Schmidt & Tannenbaum, 1960). Σε ένα περιβάλλον όπου οι διαφορές αποφεύγονται, καινούργιες ιδέες εμφανίζονται σπανιότερα, ενώ οι παλιές ιδέες είναι πιθανόν να μην τύχουν περαιτέρω εξέτασης και να μην δοκιμαστούν. Υπάρχει λοιπόν ένας πραγματικός κίνδυνος η σχολική μονάδα να διολισθήσει ασυναίσθητα στο τέλμα του εφησυχασμού.

Ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που θέλει να είναι καινοτόμος για να βελτιώσει τη σχολική μονάδα, αυτός που ενδυναμώνει και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Είναι

δημιουργός προτύπων τελειότητας, παράδειγμα προς μίμηση, δηλαδή είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα της ομάδας του (Kouzes & Posner 2001).

Ο πραγματικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου του στο προσωπικό του (καθηγητές), στους μαθητές και τους γονείς τους. Θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο γι' αυτό τον σκοπό, να είναι ορατός παντού και πάντα και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλους, ανταλλάσσοντας σαφείς πληροφορίες. Όταν ξεπεραστούν οι γνωστικές του ικανότητες από την ικανότητα του να διαπραγματεύεται, να επικοινωνεί και να συμβουλεύει, τότε θα γίνει αποδεκτός από όλους. Ο ηγέτης θα πρέπει να είναι οραματιστής, ικανός στο να διαχειρίζεται την ομάδα της σχολικής μονάδας και να ενδιαφέρεται τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα καθήκοντά τους (Ιορδανίδης 2003).

Βέβαια, μερικές φορές ο διευθυντής ίσως γνωρίζει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ μελών του προσωπικού της σχολικής μονάδας, αλλά αισθάνεται ότι η ανοιχτή έκφραση αυτών των διαφορών θα δημιουργούσε αντιπαραγωγική διχόνοια και θα μείωνε την δημιουργικότητα της ομάδας. Μπορεί τότε να αποφασίσει να κρατήσει αυτές τις διαφορές κρυμμένες και αυτό μπορεί να επιτευχθεί δίνοντας συνεχώς έμφαση στην αφοσίωση, τη συνεργασία και άλλες παρόμοιες αξίες μέσα στην ομάδα.

Σε ένα τέτοιο κλίμα οι υφιστάμενοι (καθηγητές κλπ.) είναι δύσκολο να εκφράσουν διαφορίες και να διακινδυνεύσουν τη σύγκρουση. Ο διευθυντής μπορεί επίσης να προσπαθήσει να σιγουρέψει ότι τα δυνητικά συγκρουόμενα άτομα θα συναντιούνται μόνο κάτω από συνθήκες που είναι απολύτως ελεγχόμενες και δεν θα αναλαμβάνουν μαζί την εκτέλεση ενός έργου.

Πολλές φορές μάλιστα, ο ηγέτης-διευθυντής, προκειμένου να αποτρέψει μια επικίνδυνη σύγκρουση, μπορεί να προκαλέσει τεχνητά μια ελεγχόμενη σύγκρουση, ώστε να επιλυθούν με ηπιότερο τρόπο οι διαφορές μεταξύ των ατόμων εντός της σχολικής μονάδας. Όταν χρησιμοποιείται αυτή η προσέγγιση, ο διευθυντής όχι μόνο αναγνωρίζει ότι οι διαφορές υπάρχουν αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει ένα πεδίο όπου τα συγκρουόμενα άτομα να μπορούν να λύσουν τη διαφορά τους.

Σε αυτήν την περίπτωση σύμφωνα με τους Schmidt και Tannenbaum (1960), ο διευθυντής θα πρέπει πρώτα να σκεφτεί προσεκτικά τα ακόλουθα ερωτήματα:

- τι πιστεύει και ελπίζει ότι μπορεί να πετύχει από αυτή του την ενέργεια;
- ποια είναι τα πιθανά αποτελέσματα από μία τέτοια σύγκρουση;
- τι μέτρα ίσως θα πρέπει να πάρει για να παραμείνει η σύγκρουση εντός των ορίων της σχολικής μονάδας;
- πώς θα μπορέσει μετά τη σύγκρουση να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων ατόμων, ώστε αυτή η σύγκρουση να έχει όσο το δυνατόν

μικρότερη αρνητική επίδραση σε αυτούς, στη σχέση τους αλλά και εντός της σχολικής μονάδας;

Φυσικά, πάντα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι τέσσερα μάτια βλέπουν καλύτερα από τα δύο, όπως και δύο μυαλά περικλείουν περισσότερη γνώση από το ένα, διότι μπορούν να προσφέρουν περισσότερη εμπειρία και να δώσουν μεγαλύτερη ποικιλία απόψεων ως προς την επίλυση ενός προβλήματος. Για να επιτευχθεί αυτό, τα άτομα θα πρέπει να μοιραστούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους, έχοντας έναν κοινό στόχο και σκοπό και πάντα με τη σωστή καθοδήγηση του ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έτσι, τα μέλη μιας σχολικής μονάδας ενώ κατά τη σύγκρουση τείνουν να ψάξουν τρόπους, ώστε να αποδυναμώσουν αυτούς με τους οποίους βρίσκονται σε σύγκρουση, με την προσέγγιση της επίλυσης των προβλημάτων θα οδηγηθούν να θεωρήσουν ευπρόσδεκτες τις διαφορές ως δυνητικό τρόπο διεύρυνσης των στόχων, των ιδεών και των μεθόδων κάποιου.

Είναι βέβαια αναμενόμενο ότι για να αξιοποιήσει κάποιος τις διαφορές χρειάζεται χρόνος. Πάντοτε μία απόφαση παίρνεται ευκολότερα όταν αφορά σε ένα άτομο, από ότι όταν αφορά σε πολλά. Όπως επίσης, όταν χρειάζεται να παρθεί μια γρήγορη απόφαση, μπορεί να είναι ευκολότερο να αγνοηθούν τα επιχειρήματα της μιας πλευράς, για να αναληφθεί δράση.

### Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, ειδικά στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που αποτελεί ένα ανοικτό και δυναμικό σύστημα, γίνεται προφανές ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ηγέτης, να επιδεικνύει υποστηρικτική συμπεριφορά, να είναι ικανός να προλαβαίνει, να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τη σύγκρουση, να διακρίνει τη δυναμική της και τις πιθανές θετικές ή αρνητικές συνέπειές της, να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης της σύγκρουσης, να εφαρμόζει τις δημοκρατικές τεχνικές διαχείρισης σύγκρουσης (ισότητα, σεβασμός, ανταπόδοση) με πρακτικό και αποτελεσματικό τρόπο και να μην αποφεύγει τη σύγκρουση, αλλά να τη συστηματοποιεί και να αποκομίζει τα οφέλη της. Πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και, όταν χρειαστεί η μεσολάβησή του σε μια σύγκρουση, να αποπνέει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους και η παρέμβασή του να είναι δίκαιη, αμερόληπτη και ουσιαστική. Για να αποβούν θετικές οι ενέργειες του διευθυντή/ηγέτη όσο αφορά την πρόληψη των συγκρούσεων θα πρέπει να αναλυθούν οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Αυτό προϋποθέτει επίγνωση του προφίλ των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση, όπως επίσης και της σχέσης μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των επιπέδων της ιεραρχίας και των κοινών κανόνων που διέπουν την συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Miles (1980) οι πιθανές θετικές συνέπειες στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων αλλά και των συνεργαζόμενων ομάδων εντός της σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν:

- την αυξημένη επίγνωση του προβλήματος.



- τις μειωμένες εντάσεις μετά την επίλυση των διαφορών.
- τη δημιουργία μηχανισμών για τη λήψη ανάδρασης σχετικά με τα προβλήματα μεταξύ των ομάδων.
- το ξεκαθάρισμα προτεραιοτήτων και καθηκόντων.

Η δημοκρατική ηγεσία, λοιπόν, μπορεί να ασκεί ρόλο υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό, έχοντας υπόψη της τα δημοκρατικά ιδεώδη και όχι τον έλεγχο. Μια σχολική μονάδα πρέπει να προλαβαίνει ή και να αντιμετωπίζει τη σύγκρουση με ολιστικό τρόπο, με σκοπό τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας η οποία διαχειρίζεται τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, με επιδεξιότητα και διορατικότητα, διότι, όταν η ενέργεια δεν αναλώνεται στη διευθέτηση συγκρουσιακών φαινομένων, επιτυγχάνεται καλύτερη διδασκαλία και μετάδοση γνώσεων.

### Βιβλιογραφία

Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.

Bushweller, K. (1994). *The face of childhood*. Education Vital Signs, A8-A14, στο Lam, Jack Y. L., "Reconceptualizing problem solving and conflict resolution in schools", 2000.

Fontana, D., (1996 ) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Σαββάλας, Αθήνα .

Fontana, D. (1996 ) *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Σαββάλας, Αθήνα .

Ghaffar, A. (2009). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.

Hatch, M. J. (1997). *Organizational Theory*. Oxford University Press: Oxford. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446217016.n2>

Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, Smith, S., and Watters, J. (1997). "Managing Time, Stress, and Conflict" στο Smith S. & Piele P. ele. (ed.), *School Leadership Handbook for Excellence*, 3rd ed. USA: University of Oregon, pp. 374-400.

Ιορδανίδης Γ. (2003). Διοίκηση και ηγεσία στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Jehn, K. (1995). "A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, No. 2, pp. 256-282.

Khalsa, S. (2007). *Teaching discipline & self-respect: Effective strategies, anecdotes and lessons for successful classroom management*, Corwin Press, USA.

- Kouzes J. M. και Posner B. Z. Leadership Practices Inventory, Revised Sec. Ed. Participant's Workbook, Ανακτημένο στις 28/11/2011 από: [http://consummate-coaching.com/images/LPI-WB\\_book.pdf](http://consummate-coaching.com/images/LPI-WB_book.pdf).
- Κυρίδης, Α. (1999), *Η πειθαρχία στο σχολείο - Θεωρία και Έρευνα*. Εκδόσεις Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- Miles Robert H., 1980: Macro Organizational Behaviour, σ.123.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002), *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα.
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, Vol.109, σσ. 65-78.
- Σαΐτης, Χ. (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schein, Edgar H. (1980). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schmidt Waren H. και Tannenbaum Robert (1960). Management of Differences. Harvard Business Review on Negotiation and Conflict Resolution.
- Shantz, C. U. & Hartup, W. (1992). *Conflict and child adolescent development*, Cambridge: Cambridge University Press, στο Hakvoort, Ilse, "The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools", 2010.
- Wragg, E. C. (Ed.), (1984), *Classroomteachingskills*, London, CroomHelm, στο Fontana, David, Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς (μτφ), Εκδόσεις Σαββάλα, 1996.

## Προβληματισμοί για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

*Καραγιάννη Ευαγγελία*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com*

### Περίληψη

Η διερεύνηση τρόπων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού στον ελληνικό και διεθνή χώρο. Η σύγχρονη τάση σχετικά με το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θέτει ως προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε βελτίωσης στα εκπαιδευτικά πράγματα τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της σχολικής κοινότητας. Στο επίκεντρο αυτού του προβληματισμού τίθεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς εκφράζει μία ιδιαίτερα δημοφιλή προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα

### Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Το συγκεκριμένο ζήτημα απασχολεί την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συγχρόνως το ενδιαφέρον προέρχεται και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης, τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Μηλίγκου, 2007). Στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως επισημαίνεται, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης καθώς πρόκειται για μια διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Σαΐτης, 2008).

### Έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση θεωρείται ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα και το αποτέλεσμά της. Αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση και η εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2000). Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008). Επίσης η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με το γενικότερο σύστημα

οργάνωσης και διοίκησης της κάθε χώρας, με τις ιστορικές και πολιτισμικές αξίες της και είναι το αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτικών διεργασιών της κάθε κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 2007). Στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση εμφανίζεται ως αποτέλεσμα του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική, υλικοτεχνική. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), *η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου*. Λειτουργεί δηλαδή, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της Διοίκησης. Έχει ως αντικείμενό της τους γενικότερους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διεργασίες πραγματοποίησης των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά μέσα, τις σχολικές μονάδες, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2000). Ο Μαυρογιώργος (1993) τονίζει τον ρόλο της συνολικής αξιολόγησης και επισημαίνει, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί σαν μία διαδικασία, κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό όπως η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κ.ά. Επίσης σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο αποτελεσματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτική-παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικότερα της εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση της διαδικασίας τίθεται ο προσδιορισμός των στόχων, αλλά και η χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Για αυτό το λόγο σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται ο γενικός και ο ειδικός στόχος, το αντικείμενο της αξιολόγησης, ο αξιολογητής, η ειδική περίπτωση, τα εργαλεία, τα μέσα και οι τεχνικές που θα την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κασσωτάκης, 2003). Ο Ανδρέου (1999) με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εννοεί τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (2004), λέγοντας ότι η λειτουργία της αξιολόγησης, σε οποιαδήποτε μορφή και διάσταση κι αν θεωρηθεί, δεν θα είχε λόγω ύπαρξης, αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης. Οι ορισμοί συγκλίνουν γενικότερα στην αποτίμηση των παραγόντων προσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου, στην αποτίμηση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους στόχους και στην αποτίμηση των αιτιών που εμποδίζουν την ποιοτική διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα.

### **Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας**

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί στις μέρες μας δημοφιλή προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου (Μηλίγκου, 2007). Η μορφή αυτή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο η

αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου κατέχει κεντρική θέση, επίσης και ο προγραμματισμός και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθίστανται ουσιώδεις διαδικασίες (Κασσωτάκης, 2003). Η γνώση που προκύπτει στο τέλος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αφορά τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και καθορίζει τις αναγκαίες επεμβάσεις. Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία ενισχύει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου τους (Κασσωτάκης, 2003). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Πασιαρδής, 2006). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Εξάλλου, η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται (Σαΐτης, 2008). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη της βελτίωσης (Μηλίγκου, 2007). Πρόκειται για εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να την βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής και να βελτιώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα.

### **Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Η αυτοαξιολόγηση δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου (Oosterhof, 2010). Συγχρόνως παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, καθώς εντοπίζει αδυναμίες, αποσαφηνίζει προβλήματα, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, διαμορφώνει συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2003). Τέλος, η αυτοαξιολόγηση εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και παράλληλα καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς. Η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης βασίζεται στην ανάπτυξη των ουσιαστικών σχέσεων της επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Δημητρόπουλος, 2004). Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με τις ουσιαστικές αλλαγές στην ίδια την κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο (Κασσωτάκης, 2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού

έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του (Πασιαρδής, 2006).

### Πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η κουλτούρα αξιολόγησης στο σχολείο εισάγει, εμπειρέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς και στοιχεία αξιολόγησης ομοτέχνων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους (Κασσωτάκης, 2003). Η αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών συνιστά ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών. Επιπροσθέτως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία από κάτω προς τα πάνω, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα, τις διαδικασίες και έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν καινοτομίες και πρωτοβουλίες (Κωνσταντίνου, 2000). Τέλος, η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στην εφαρμογή της έρευνας δράσης, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ως αναπόσπαστης διαδικασίας, που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μηλίγκου, 2007).

*Πίνακας 1. Βασικά χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*

Συμμετοχικότητα	Όλοι οι παράγοντες εργάζονται συλλογικά.
Ηγεσία	Προϋπόθεση η αποτελεσματική ηγεσία.
Αναστοχασμός	Όλοι οι παράγοντες εμπλέκονται αναστοχαστικά.
Στηρίζεται σε δεδομένα	Αξιόπιστα δεδομένα ή στοιχεία.
Ευελιξία	Οι εκπαιδευτικοί και η Δ/ση διαθέτουν ευελιξία.
Συνεχής-διαρκής	Ο κύκλος βελτίωσης είναι διαρκής.
Βελτιώνει τη διδ/λία	Η Αυτοαξιολόγηση εστιάζει στη βελτίωση της διδ/λίας.
Βελτιώνει τη μάθηση	Η Αυτοαξιολόγηση εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης.
Επικοινωνία	Η Αυτοαξιολόγηση εστιάζει στο άνοιγμα του σχολείου.

### Πλαίσιο αυτοαξιολόγησης-Τομείς-Δείκτες -Κριτήρια

Η καθιέρωση σταθερών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου, αφορά την κάθε δραστηριότητα ή το σύνολο δράσεων που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα (Σολομών, 1999). Κάθε σχολική μονάδα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς και τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο,

προγραμματίζει τις δραστηριότητες του νέου σχολικού έτους, σχεδιάζει τις δράσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και καθορίζει διαδικασίες ανατροφοδότησης (Σολομών, 1999). Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, το σχολείο αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο συνολικά. Η ετήσια αξιολόγηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου, οι οποίες βασίζονται στα τεκμήρια του σχολείου, δηλαδή σε στοιχεία που προκύπτουν από το αρχείο του σχολείου, τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών κλπ. (Σολομών, 1999). Έτσι η σχολική πραγματικότητα, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: α) Τομείς, β) Δείκτες ανά τομέα και γ) Κριτήρια ανά δείκτη. Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης (Oosterhof, 2010). Επίσης οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων.

*Πίνακας 2. Επίπεδα ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας:  
Κατηγορίες, τομείς και δείκτες*

Κατηγορία	Τομέας	Δείκτης
Δεδομένα	Μέσα και πόροι	Χώρος-στελέχωση του σχολείου
Διαδικασίες	Ηγεσία- Διοίκηση	Οργάνωση ανθρώπινου δυναμικού
	Διδασκαλία-Μάθηση	Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών
	Κλίμα σχολείου	Σχέσεις ανθρώπινου δυναμικού
	Δράσεις Βελτίωσης	Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
Αποτελέσματα του σχολείου	Εκπαιδευτικά	Φοίτηση- διαρροή μαθητών
	Σχολείου	Επίτευξη στόχων σχολείου

*Πίνακας 3. Πεδίο 1<sup>ο</sup> : Μέσα-πόροι-ανθρώπινο δυναμικό*

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώροι-εξοπλισμός	Επάρκεια χώρων-εξοπλισμού
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι	Επάρκεια οικονομικών πόρων
Ανθρώπινο δυναμικό	Διδακτικό προσωπικό	Επάρκεια διδακτικού προσωπικού

*Πίνακας 4. Πεδίο 2<sup>ο</sup> : Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Οργάνωση σχολείου	Εφαρμογή προγράμματος	Υλοποίηση προγράμματος
Διοίκηση σχολείου	Συντονισμός παραγόντων	Συνεργατικό πλαίσιο
Αξιοποίηση πόρων	Αξιοποίηση μέσων-πόρων	Ορθολογική διαχείριση

Πίνακας 5. Πεδίο 3<sup>ο</sup> : Κλίμα του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	Σχέσεις εκπαιδευτικών	Ποιότητα επικοινωνίας
	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	Συλλογική δράση
	Σχέσεις σχολείου-γονέων	Δημιουργική συνεργασία
	Σχέσεις σχολείου-φορέων	Εποικοδομητική επικοινωνία

Πίνακας 6. Πεδίο 4<sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικές διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Εφαρμογή προγράμματος	Ανάπτυξη στόχων προγράμματος σπουδών	Υλοποιήσιμοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος
Ποιότητα διδασκαλίας	Ανάπτυξη-εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	Εφαρμογή μεθόδων, αξιοποίηση χρόνου και εργασιών
Οργάνωση τάξης	Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών	Θετική ενίσχυση, ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Υιοθέτηση καινοτομιών, ανάπτυξη πρωτοβουλιών
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Εξέλιξη εκπαιδευτικών	Διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 7. Πεδίο 5<sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή μαθητών	Παρακολούθηση σχολικής διαρροής	Εφαρμογή διαδικασιών-διαμορφωμένων πρακτικών
Επιτεύγματα μαθητών	Επίδοση-πρόοδος μαθητών	Πρόοδος των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς
Ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών	Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	Παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές

### Συμπέρασμα

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία ενσωματωμένη στη συνολική λειτουργία του σχολείου και συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με σημαντικές αλλαγές αναφορικά με την κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα.



## Βιβλιογραφία

- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. (Κασιμάτη, Κ., επιμ.) (Μετάφ. Θεοδωρακάκου, Α.). Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή, η Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυρογιώργος Γ., (1993). *Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή*, Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 27, σελ. 10-16.
- Μηλίγκου Ευ., (2007), «Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στο: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, χαριστήριο τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη, Αθήνα, Gutenberg, σ. 345-360.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο – Τειλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, σ. 62-72.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας στην άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης

Γκουρνέλης Παύλος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ι.Ε. Δ.Π.Θ., pavlosgourn@yahoo.gr

### Περίληψη

Οι έννοιες διοίκηση και ηγεσία, έννοιες διακριτές αλλά και αλληλοσυμπληρούμενες, αποτελούν αντικείμενα επιστημονικής μελέτης και έρευνας που εξελίσσονται πολύ γρήγορα τα τελευταία χρόνια. Οι σύγχρονες τεχνικές διοίκησης σε συνδυασμό με την ικανότητα ηγεσίας καθορίζουν την ορθολογική λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση οργανωτικών διαδικασιών και συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τη ζωή των ατόμων που εμπλέκονται. Πρόθεση της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει βασικά ζητήματα ηγεσίας σε θεωρητικό επίπεδο και ειδικότερα τα μοντέλα ηγεσίας, με έμφαση στο δημοκρατικό, για την άσκηση διοίκησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ηγεσία, διοίκηση, μοντέλα ηγεσίας

### Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές επικρατεί σύγχυση μεταξύ των εννοιών «ηγεσία» και «διοίκηση». Παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, οι περισσότεροι μελετητές υιοθετούν την άποψη ότι πρόκειται για ρόλους επικαλυπτόμενους και αλληλοσυμπληρούμενους ως ένα βαθμό, αλλά σαφώς και διακριτούς (Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία (leadership), όμως, έχει μια πιο ευρεία έννοια, αφού σύμφωνα με τον Bush (2005) ασχολείται κυρίως με το όραμα και τις αξίες, τα αποτελέσματα, και τους ανθρώπους, ενώ η διοίκηση (management) είναι πιστή στην εφαρμογή αποφάσεων, στην οργάνωση του συστήματος και στα θέματα λειτουργίας του οργανισμού (Everard, Morris & Wilson, 2004).

### Ηγεσία και Διοίκηση

Ο Σαϊτς (2008) ως διοίκηση θεωρεί «ένα σύνολο ενεργειών μιας ομάδας ανθρώπων που υπό το πρίσμα του ορθολογισμού συντελεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μιας οργάνωσης». Η έννοια της ηγεσίας, από την άλλη, δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την εξουσία, αλλά ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, άτυπης ή τυπικής ομάδας ανθρώπων (οπαδοί) από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005). Στην πράξη η διάκριση μεταξύ των εννοιών ηγεσία και διοίκηση μπορεί να γίνει μέσα από τη διαπίστωση ότι κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί απαραίτητα κι έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα, λόγω θέσης και εξουσίας, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, όμως αυτό δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού η ηγεσία εξαρτάται

από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση που κατέχει κάποιος (Κατσαρός, 2008).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλές διαφορετικές θεωρίες σχετικές με την ηγεσία. Ένας κλασικός ορισμός ορίζει την ηγεσία ως *«μία διαδικασία που επηρεάζει τις δράσεις μίας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να εργάζονται πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων τους»* (Stogdill 1950, Koontz & O'Donnell 1984). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η ηγεσία αποσκοπεί στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, ώστε αυτοί να εργαστούν με προθυμία και αποτελεσματικά. Με άλλα λόγια η ηγεσία είναι η τέχνη και η ικανότητα επιρροής και αντίστοιχα ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα και εξασφαλίζει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη, δηλαδή θα λέγαμε ότι τους δημιουργεί την επιθυμία να τον ακολουθήσουν (Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) η ηγεσία είναι *«η άσκηση εξουσίας, η ανάληψη καθοδηγητικού ρόλου στο πλαίσιο ενός συνόλου»*, ενώ ως ηγέτης ορίζεται *«αυτός που ασκεί την ηγεσία, που διαχειρίζεται την εξουσία ή γενικότερα επηρεάζει και ελέγχει ένα σύνολο»*.

Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται από την εξουσία, η οποία αποτελεί τη δομική όψη της δύναμης (Μπουραντάς 2002). Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτελεί κυρίως ομαδικό φαινόμενο, το οποίο αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων (Κάντας 2008).

### Εκπαιδευτική Ηγεσία

Μια από τις θεωρίες που αφορούν την ηγεσία είναι και η Εκπαιδευτική Ηγεσία. Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σε σχολεία όπως αναφέρεται στους Hipp & Bredeson (1995), φάνηκε ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών, οι οποίοι δημιουργούν διάφορα κίνητρα έτσι ώστε να μπορούν να προωθούν την ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη τους. Όπως αναφέρεται και στη Μυλωνά (2005), ο Διευθυντής αποτελεί ένα μονομελές όργανο με πολυπρόσωπη δράση που έχει αναλάβει τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Έχει ως σκοπό του να μεταδίδει και να διατυπώνει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου όχι μόνο στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, αλλά και στους γονείς, στους μαθητές και γενικότερα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που απαρτίζει τη σχολική μονάδα (Ευθυμίουπουλος, 2014).

### Μοντέλα ηγεσίας

Μέσα από μακροχρόνιες έρευνες διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και έγινε προσπάθεια να βρεθεί το αποτελεσματικότερο ανάμεσα στα βασικά πρότυπα (μοντέλα) ηγεσίας. Έχουμε, λοιπόν, τα εξής μοντέλα άσκησης ηγεσίας, από

τα οποία μπορούν να ακολουθήσουν τις συμπεριφορές συνήθως και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Θεοφιλίδης, 1994; Ζαβλάνος, 1998; Σαΐτης, 2002; Σαΐτης, 2008):

α) η αυταρχική ηγεσία,

β) η χαλαρή ή αλλιώς εξουσιοδοτική ηγεσία και

γ) η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία.

Αναλυτικότερα, στην αυταρχική ηγεσία, ο ηγέτης λειτουργεί αυτόνομα και δεν παίρνει υπόψη του τις απόψεις, τις σκέψεις ή τις ιδέες, των συνεργατών του. Αντίθετα, προτιμά να παίρνει τις αποφάσεις μόνος του χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία σε κανέναν υφιστάμενό του και χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) λαμβάνει τις αποφάσεις με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Συνήθως οι υπάλληλοί του έχουν άσχημη άποψη για αυτόν, καθώς έχει μια περίπλοκη συμπεριφορά στις επιλογές του. Η αυταρχική ηγεσία συνιστά βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Ένα άλλο μοντέλο ηγεσίας είναι η χαλαρή ή όπως αλλιώς ονομάζεται εξουσιοδοτική ηγεσία. Σε αυτή την μορφή ηγεσίας, ο ηγέτης δεν είναι εκείνος που παίρνει την τελική απόφαση για οποιοδήποτε θέμα, αλλά μεταβιβάζει αυτό του το δικαίωμα σε όλους τους υπόλοιπους. Με μια ηγεσία τέτοιου τύπου ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό του και καθίσταται αναποτελεσματικός (Κατσαρός, 2008). Ο ηγέτης παραχωρεί τον ηγετικό του ρόλο και φαίνεται να μην έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του ή απλά αδιαφορεί.

Μια διαφορετική μορφή ηγεσίας, που είναι τελείως αντίθετη από τις προηγούμενες, είναι η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία. Σε αυτήν ο ηγέτης λειτουργεί ακριβώς αντίστροφα από τον αυταρχικό. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης συμμερίζεται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις προτάσεις των υφισταμένων του και μάλιστα τους ενθαρρύνει για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Οι αποφάσεις που παίρνει προέρχονται είτε από δημοκρατικές διαδικασίες, είτε έχοντας λάβει σοβαρά υπόψη του τις απόψεις των άλλων.

Συναντώνται τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: α) ο συμβουλευτικός, ο οποίος συσκέπτεται με το προσωπικό πριν λάβει μια απόφαση, αλλά διατηρεί την τελική εξουσία για τη λήψη των αποφάσεων, β) ο συναινετικός ηγέτης, ο οποίος ενθαρρύνει τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και ύστερα λαμβάνει μια απόφαση η οποία αντανακλά τη γενική άποψη της ομάδας, και γ) ο δημοκρατικός ηγέτης ο οποίος μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα και λειτουργεί ως συλλέκτης απόψεων, προβαίνοντας σε ψηφοφορία πριν από την τελική λήψη αποφάσεων.

## Γιατί το δημοκρατικό μοντέλο;

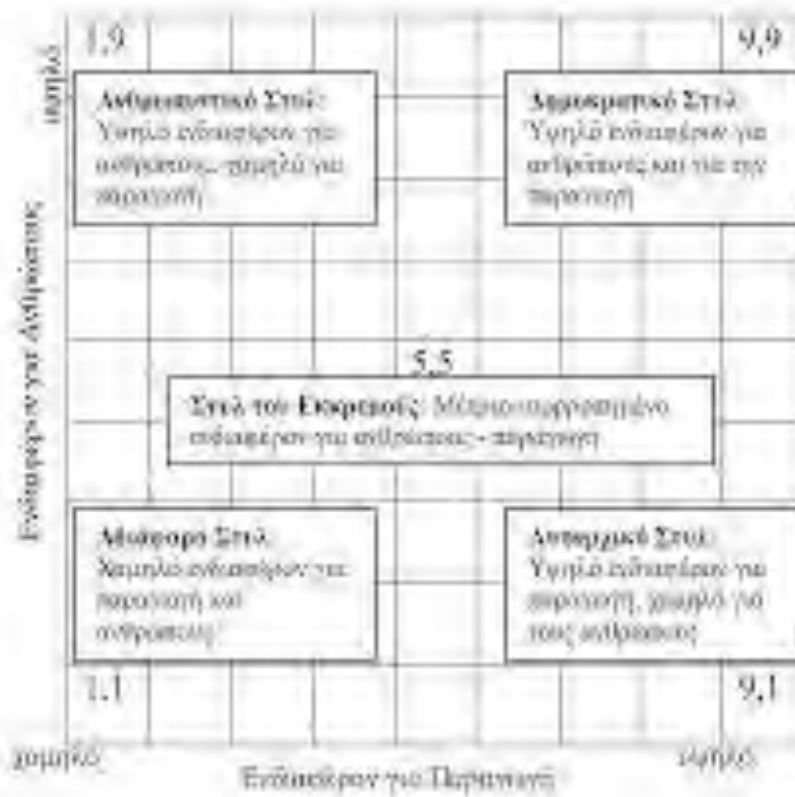
Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2002) με το δημοκρατικό μοντέλο οι σκοποί του υφισταμένου και του οργανισμού μπορούν να συμπράξουν με τέτοιο τρόπο, που ο ένας σκοπός συμπληρώνει και ενισχύει τον άλλο. Με τον δημοκρατικό τρόπο διοίκησης είναι δυνατή μια αποτελεσματική σύνδεση των ανθρώπων με την παραγωγή. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή τους στον καθορισμό των συνθηκών και των μεθόδων της εργασίας. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του δημοκρατικού ηγετικού στυλ στη διοίκηση είναι η δημιουργία συνθηκών τέτοιων που να αυξάνουν τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και το ηθικό των υπαλλήλων. Με το δημοκρατικό ηγετικό στυλ ικανοποιείται μια βασική ανάγκη των ανθρώπων, δηλαδή η ανάμιξη στην παραγωγική εργασία και η δέσμευση γι' αυτή. Η κύρια διαφορά μεταξύ του δημοκρατικού διοικητικού στυλ και των άλλων, βρίσκεται στον τρόπο καθορισμού των στόχων του οργανισμού και στη χρησιμοποίησή του σαν μέσο διοικητικής προσέγγισης και επίλυσης διαφόρων προβλημάτων.

Οι Argyris (1957) και Mc Gregor (1960) υποστήριξαν την εξέλιξη από το αυταρχικό στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ως βασική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των ανθρώπων στις κοινωνικές οργανώσεις. Έτσι ενισχύεται η δημιουργικότητα και αυξάνεται η αποδοτικότητα των εργαζομένων, αφού αυτοί συμμετέχουν στις αποφάσεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Likert, υποστηρίζοντας ότι το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο είναι το πιο αποτελεσματικό και μπορεί να επιτύχει επίδοση υψηλότερη κατά 20- 40% από μια μέση κατάσταση.

Οι Blake & Mouton (1964), ερευνήσαν τα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς από δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους ανθρώπους και το ενδιαφέρον του ηγέτη για το αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα της έρευνάς τους είναι το «διοικητικό πλέγμα», το οποίο εικονίζεται στο χώρο σε δύο άξονες X και Y που τέμνονται. Ο άξονας X εκφράζει το ενδιαφέρον του ηγέτη για το αποτέλεσμα, ενώ ο Y το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Τα 5 πιο σημαντικά στυλ είναι τα εξής:

- Στη θέση 1,1 βρίσκεται το αδιάφορο στυλ, όπου ο ηγέτης δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα ούτε για τα αποτελέσματα ούτε για τους ανθρώπους.
- Στη θέση 9,1 βρίσκεται το αυταρχικό στυλ όπου ο ηγέτης ενδιαφέρεται μόνο για την παραγωγή και τα αποτελέσματα και όχι για τους ανθρώπους.
- Στη θέση 5,5 βρίσκεται το στυλ του Εκκρεμούς, όπου ο ηγέτης αναζητά μια μέση λύση και εξασφαλίζει ένα ισοζύγιο ανάμεσα στο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και σε αυτό για τους ανθρώπους.
- Στη θέση 1,9 βρίσκεται το Ανθρωπιστικό στυλ, όπου ο ηγέτης επιδιώκει μια αρμονική σχέση μεταξύ των εργαζομένων χωρίς να προβληματίζεται για τα αποτελέσματα.
- Η θέση 9,9 αντικατοπτρίζει το ιδανικό στυλ το οποίο οι Blake & Mouton ονομάζουν “team management” και μεταφράζεται ως **Συμμετοχικό ή Δημοκρατικό**

**στιλ.** Εδώ παρουσιάζεται υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για την παραγωγή.



*Το πλέγμα διαχείρισης των Blake & Mouton (1964)*

Μια πιο πρόσφατη έρευνα του Mullins (1994) αναφέρει ότι το «management» διδάσκεται ενώ το «leadership» είναι χάρισμα και στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου. Η θεωρία αυτή θυμίζει έντονα τη θεωρία χ & y. Ο manager διέπεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας χ και ο leader από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας y (Ζιάκα, 2014)

### Συμπεράσματα

Οι ερευνητές αναζήτησαν την επαλήθευση της υπόθεσης ότι το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας αποτελεί το πλέον αποτελεσματικό και κατάλληλο για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας, αλλά και για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας. Κατέληξαν στην παραδοχή αυτή, κυριότερα, όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών (Smith & Peterson, 1998). Σύμφωνα και με τον Κατσαρό (2008) το πιο αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση κρίνεται το δημοκρατικό-συμμετοχικό, εφόσον τα παραπάνω αποτελούν βασικό σκοπό της παιδείας.

Το μοντέλο αυτό πλεονεκτεί, επειδή καλλιεργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού του και το προσωπικό κατανοεί καλύτερα το ρόλο του ηγέτη και την πολυπλοκότητα ηγεσίας. Ακόμα οι συλλογικές αποφάσεις γίνονται ευκολότερα αποδεκτές, διευκολύνει την πολυφωνία και συνεπώς την πιθανότητα πρωτοποριακών μεταρρυθμιστικών μέτρων, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του οργανισμού, όπως είναι για παράδειγμα ένα σχολείο. Δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες, που αφενός ευνοούν και αυξάνουν τη δημιουργικότητα και αφετέρου ανυψώνουν το ηθικό των υφισταμένων. Συγκεκριμένα ειπώθηκε ότι «*το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης είναι η πλέον ψυχολογημένη προσέγγιση στην οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου, αφού μετατρέπει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε φορείς ανάπτυξης*» (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2004).

Για να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας του δημοκρατικού μοντέλου, όμως, είναι απαραίτητο να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

α) ο τύπος της απόφασης πρέπει να είναι σαφής και κατανοητός από όλους τους ενδιαφερόμενους,

β) να είναι ρεαλιστικός και

γ) αυτοί που θα λάβουν τις σχετικές αποφάσεις θα πρέπει να θεμελιώσουν τις προϋποθέσεις και τα αντικειμενικά κριτήρια βάσει των οποίων θα ληφθούν οι εν λόγω αποφάσεις.

Το μοντέλο αυτό, όμως, παρουσιάζει και μειονεκτήματα, όπως η αύξηση του φόρτου εργασίας του ανθρώπινου δυναμικού, είναι χρονοβόρο και μειώνει τις πιθανότητες συνέπειας και συνέχειας της ηγεσίας. Ωστόσο οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης επιβάλλουν στον διευθυντή την υιοθέτηση και επιδέξια χρήση όλων των δυνατών συνδυασμών μοντέλων ηγεσίας, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στο πολυδιάστατο έργο που έχει να επιτελέσει και να αυξήσει τις πιθανότητες αποτελεσματικής ηγεσίας, ανάλογα τη στιγμή και τη βαρύτητα του θέματος. Η εκ των προτέρων επιλογή του μοντέλου λήψης απόφασης που θα εφαρμοστεί, χωρίς να γνωρίσουμε τη φύση του προβλήματος, αποτελεί εσφαλμένη τοποθέτηση. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη θα εξαρτηθεί από την ικανότητά του να επιλέγει το κατάλληλο μοντέλο για την κάθε περίπτωση απόφασης (Brighouse & Woods 1999). Ωστόσο, η έμφαση πρέπει να δίνεται στο δημοκρατικό μοντέλο ειδικά όταν πρόκειται για σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα και όχι για θέματα ρουτίνας.

Ο Διευθυντής για να καταφέρει να προτρέψει όλο το προσωπικό για τη δημιουργία και την πραγματοποίηση ενός οράματος μέσα στο πλαίσιο της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργίας κουλτούρας και ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, χρειάζεται πέρα από το στιλ που υιοθετεί να καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες τέτοιες που θα του επιτρέπουν να λειτουργεί μέσα στη σχολική κοινότητα ως εμπνευστής και

διαμορφωτής αυτής της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της κουλτούρας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Ο σχολικός ηγέτης είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολικού οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος και η επιτυχία μιας δημιουργικής σχολικής μονάδας εξαρτάται τόσο απ' αυτόν όσο και από τον τρόπο που ασκεί την εξουσία του. Είναι αυτός που μπορεί να δημιουργήσει όραμα, έτσι ώστε να αποκτήσει η σχολική μονάδα τη δική της κουλτούρα, τη δική της ταυτότητα και ταυτόχρονα να εμπνέει και να μπορεί να μεταμορφώσει τη συνηθισμένη ζωή του σχολείου σε ζωή με δημιουργική πνοή, επιτυγχάνοντας υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και άριστα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Ο διευθυντής – ηγέτης είναι προϊστάμενος μεταξύ ίσων και είναι αυτός που θα μπορεί να συνενώσει το σχολείο ως ολότητα. Είναι αυτός που ασκώντας εκπαιδευτική διοίκηση θα συνδυάσει ορθολογικά τις διάφορες δραστηριότητες που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με τα ειδικά προβλήματα και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις τους ώστε να είναι δυνατή η πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γουρναρόπουλος, 2007).

### Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper and Bros
- Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co
- Brighouse, T. & Woods, D. (1999). *How to improve your school*. Birmingham: Routledge
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ευθυμίουπουλος, Α. (2014). *Ηγεσία. Σημειώσεις μαθήματος*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη



- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Hellenic Journal of Sport & Recreation Management Volume 11(1), 41–54*
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ. (2004). Φιλοσοφία και πρακτική διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, *Νέα Παιδεία, τεύχος 109, Ιανουάριος-Φεβρουάριος Μάρτιος*, σσ. 34-49.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία Μέρος 1ο Κίνητρα Επαγγελματική ικανοποίηση Ηγεσία*, στ' έκδοση. Αθήνα
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργικών*. Μτφρ Βαρδάκος, Χ. Αθήνα: Παπαζήση.
- McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. New York: McGraw-Hill
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί
- Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, 4η Έκδοση*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Stogdill, R.M. (1950). *Leadership, membership and organization*. *Psychological Bulletin*, 47: 1-14

## **Το μοντέλο χρηματοδότησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα - λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων»**

*Κακαρδάκου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81 M.Sc., M.Ed, mkakardakou11@yahoo.gr  
Χαλκιώτης Δημήτριος, PhD, Καθηγητής Ε.Α.Π., dhalkiotis@gmail.com*

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να αναδείξει το σύστημα χρηματοδότησης της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τη σχέση του με την λήψη αποφάσεων τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, καθώς και την μελέτη της επίδρασης του μοντέλου στην αποτελεσματικότητα των τριάντα μία (31) σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης του νομού Δράμας. Αποσαφηνίζονται οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της λήψης αποφάσεων και παρουσιάζονται τα υφιστάμενα χρηματοδοτικά μοντέλα. Το ερευνητικό κομμάτι του άρθρου αφορά τον τρόπο με τον οποίο το μοντέλο χρηματοδότησης που εφαρμόζεται επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων και κεντρικής εξουσίας, με τα αντίστοιχα συμπεράσματα και προτάσεις.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Χρηματοδοτικό μοντέλο, Δευτεροβάθμια, λήψη αποφάσεων, αποτελεσματικότητα.

### **Εισαγωγή**

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν δομικά την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα είναι ο οικονομικός παράγοντας, ειδικά στην κοινωνικοοικονομική συγκυρία στην οποία βρίσκεται η χώρα από το 2010 και μετά λόγω της γενικότερης οικονομικής κρίσης. Ο τρόπος που επηρεάζει αφορά την σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας και την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις διατιθέμενες κυβερνητικές πιστώσεις (Σαϊτής, 2008). Ο Σαϊτής (2008) αναφέρει:

Λέγοντας «εκπαιδευτική πολιτική» εννοούμε το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων. (σελ.4).

Η επίτευξη των στόχων που αναφέρει ο Σαϊτής αποτελεί, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, έναν δείκτη αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό τόσο όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση, όσο και ως προς το περιεχόμενο των σπουδών.» (Πανάρετος, 1995 σελ.16). Αυτή η τοποθέτηση αποτυπώνει την βάση για την διερεύνηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα από την σκοπιά της χρηματοδότησής του, ως

προς το μοντέλο που εφαρμόζεται και ως προς τον τρόπο που αυτό επηρεάζει την λήψη των αποφάσεων από την πλευρά των κυβερνητικών φορέων που εμπλέκονται αλλά και από την πλευρά των σχολικών μονάδων.

Ο Σαΐτης (2008), αναφέρεται στην σχέση μεταξύ του οικονομικού παράγοντα και της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ'επέκταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, της κοινωνικό-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας συσχετίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα με τις πιστώσεις που διαθέτει η κυβέρνηση. Η Καρατζιά-Σταυλιώτη (1999) τονίζει πως «τα οικονομικά της εκπαίδευσης προσαρμόζονται στη γενικότερη αλήθεια ότι η εκπαίδευση υπάρχει και λειτουργεί σε ένα πλαίσιο που διαρκώς αλλάζει και επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές και συγκυρίες» (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999, σελ.55).

### **Βιβλιογραφική Επισκόπηση - Θεωρητικό πλαίσιο**

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία και στις εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος χρηματοδότησης της εκπαίδευσης επηρεάζει καθοριστικά την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Lumsden, 1974· Mace, 1999· Ackaert & Verhaeghe, 2000· Neumann & Guthrie, 2002). Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη της περαιτέρω μελέτης της σχέσης μεταξύ του μοντέλου χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, συγκεκριμένα για τις ανάγκες της έρευνάς μας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων ως προς την επίτευξη των στόχων τους, μέσω της λήψης αποφάσεων που την επηρεάζουν.

Άλλωστε, για την προώθηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί στην χρηματοδότηση η οποία διαχωρίζεται σε αυτή που αποφασίζεται συγκεντρωτικά και σε αυτή που στηρίζεται σε αποκεντρωτικά συστήματα. «Τα συγκεντρωτικά συστήματα χρηματοδότησης αφορούν κατά κανόνα την κρατική χρηματοδότηση ενώ τα αποκεντρωμένα συστήματα αφορούν μηχανισμούς χρηματοδότησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015, σελ.74).

Οι υποστηρικτές των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων αναφέρονται στην εκπαίδευση ως μια εν δυνάμει αγορά που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική και οικονομική διαστρωμάτωση και σε ακόμη μεγαλύτερη εισοδηματική ανισότητα και υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικά οφέλη από την εκπαίδευση μπορούν μέσα από τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστημάτων να γίνουν πραγματικότητα (Bradley & Taylor, 2010). Οι αντιμαχόμενοι των συγκεντρωτικών συστημάτων θεωρούν ως σοβαρά τους μειονεκτήματα την δυσκαμψία και περιπλοκότητα στη διοίκηση, τα αυξημένα οικονομικά έξοδα, την απώλεια χρόνου και αποφάσεις των κεντρικών οργάνων για θέματα για τα οποία δεν έχουν άμεση αντίληψη (Παπαδόπουλος, 1996, σελ. 56).

Ο Παπακωνσταντίνου (2012) αναφέρει και ένα σύστημα που τοποθετείται ενδιάμεσα των δυο προαναφερθέντων, το διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά

αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης το οποίο εισήχθη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με τον Ν.1566/85 και συνεχίστηκε με τους Ν.2817/2000 και 2986/2002.

Σύμφωνα με τον Χαλκιώτη (2003), με την αύξηση του κόστους και την ταυτόχρονη μείωση του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, αυξάνεται και η ανάγκη εξεύρεσης πόρων οι οποίοι μέσω της αποτελεσματικής τους χρήσης θα οδηγήσουν στην διατήρηση της ποιότητας και της καινοτομίας.

Ο Χαλκιώτης (2008) αναφέρει πως μια δραστηριότητα είναι αποτελεσματική όταν επιτυγχάνει τους στόχους της, άρα η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιτευχθεί με την σύμπτωση στόχων και επιτευγμάτων.

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων συμπεριλαμβάνονται παράμετροι που συσχετίζονται με την διοίκηση των σχολικών μονάδων όπως οι τρόποι λήψης αποφάσεων (Καρατζία – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:282, Θεοφιλίδης, 1994:50). «Ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να οριστεί μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις» (Τύπας & Κατσαρός, 2003, σελ.84).

Βασικός στόχος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων αποτελεί ο προσδιορισμός της δράσης του προβλήματος η διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων που υπάρχουν, η επιλογή στη συνέχεια της καλύτερης δυνατής λύσης, η εφαρμογή της και τέλος η αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας με τον επιτυχή μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές απαιτείται σύμφωνα με την Πετρίδου (2000, σελ.51) και τον Κουτούζη (1999, σελ.33): «Η ορθολογική διοίκηση που θα ασκείται συστηματικά συμπεριλαμβάνοντας τις διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά».

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνονται σε μια σχολική μονάδα μπορούν να αφορούν μεταξύ άλλων την διαχείριση των οικονομικών, το πρόγραμμα σπουδών, δραστηριότητες της σχολικής ζωής, τους μαθητές, τις μαθήτριες και τους εκπαιδευτικούς. Οι Everard & Morris (1999:71) αναφέρουν ότι η σωστή εκτέλεση κάθε απόφασης εξαρτάται από την με σαφήνεια καθορισμένη και γνωστοποιημένη δομή της και από τους ανθρώπους που φέρουν την ευθύνη της εκτέλεσης.

## Μοντέλα χρηματοδότησης

Ο Χαλκιώτης (2003) βασιζόμενος κυρίως στην ανάλυση του Mace (1986), διακρίνει τα μοντέλα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, ως προς την διάθεση εξωτερικών κονδυλίων, στις εξής τρεις κατηγορίες:

(α) Γραφειοκρατικό Μοντέλο: Η χρηματοδότηση προέρχεται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λαμβάνει η κεντρική κυβέρνηση που διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό τις οικονομικές αποφάσεις για τους όρους διανομής, να επιμερίζει τις δαπάνες σε κάθε κατηγορία εκπαίδευσης, κατάρτισης, έρευνας και σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά κι ένα ποσοστό στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, διατηρώντας όμως ένα μέτρο ελέγχου (Χαλκιώτης, 2003, Kikutadze & Tabatadze, 2016).

(β) Κολεγιακό Μοντέλο: Εφαρμόζεται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην δευτεροβάθμια. Περιγράφει μια κατάσταση στην οποία οι σχολικές μονάδες χρηματοδοτούνται μερικώς από το κράτος και μερικώς από ιδιωτική πρωτοβουλία (δωρεές, κληροδοτήματα κ.λ.π) και έχουν το δικαίωμα να διαθέτουν αυτές τις πηγές χρηματοδότησης κατά το δοκούν χωρίς κάποιον κεντρικό έλεγχο, ως ανεξάρτητες οικονομικές μονάδες.

(γ) Μοντέλο της Αγοράς: Είναι επίσης μοντέλο της τριτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης που όμως θα μπορούσε να βρει εφαρμογή και στην δευτεροβάθμια. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου παρουσιάζεται μια στενή συνεργατική σχέση μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών της μονάδας και μια σχέση αλληλεξάρτησής τους με το εξωτερικό περιβάλλον της μονάδας, με το οποίο προσπαθούν να βρίσκονται σε ισορροπία (Kikutadze & Tabatadze, 2016).

## Ελληνικό μοντέλο χρηματοδότησης

Στην χώρα μας η χρηματοδότηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά από την Κεντρική Κυβέρνηση μέσω του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας και τον συναρμόδιων υπουργείων, η οποία έχει την δυνατότητα της κατανομής των κονδυλίων και την εποπτεία της διαχείρισής τους, με βάση το γραφειοκρατικό μοντέλο χρηματοδότησης, σύμφωνα με το οποίο όπως προαναφέραμε, όλες οι οικονομικές αποφάσεις λαμβάνονται από την πολιτική εξουσία.

## Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η ανάδειξη του συστήματος χρηματοδότησης της Β/θμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα και η σχέση του με την λήψη αποφάσεων τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, καθώς και η μελέτη της επίδρασης του μοντέλου στην αποτελεσματικότητα των τριάντα μία (31) σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης του νομού Δράμας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 29 από τους 31 Διευθυντές και Διευθύντριες Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (14<sup>ο</sup>ν Ημερησίων Γυμνασίων, 9 Γενικών Λυκείων, 5 Επαγγελματικών Λυκείων – ΕΠΑΛ- και Εσπερινών Γυμνασίων (1), Λυκείων(1) και ΕΠΑΛ(1)).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα Likert. Διαμοιράστηκαν στους Διευθυντές και Διευθύντριες όλων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν ανώνυμα, ήταν σε ειδικά σχεδιασμένη φόρμα ώστε να γίνει άμεση ηλεκτρονική επεξεργασία για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

### Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας είναι η διαπίστωση ότι το υπάρχον γραφειοκρατικό χρηματοδοτικό μοντέλο δεν θεωρείται ικανοποιητικό και ευέλικτο από ποσοστό 58,6% των - ιδιαίτερα έμπειρων όπως διαπιστώσαμε από τα δημογραφικά στοιχεία - Διευθυντών και Διευθυντριών των σχολικών μονάδων του νομού Δράμας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 37,9% έχει ουδέτερη άποψη.

Στο ερώτημα για το κατά πόσο είναι ευέλικτες οι διαδικασίες οικονομικής διαχείρισης των σχολικών μονάδων από τους Διευθυντές, έτσι όπως διαμορφώνονται από το συγκεκριμένο χρηματοδοτικό μοντέλο, το 48,3% είναι αρνητικό και το 37,9% έχει μια ουδέτερη στάση άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι ξεκάθαρη η τάση για την μετάβαση σε ένα διαφορετικό μοντέλο. Άλλωστε υπάρχει μια σχέση αλληλοεξάρτησης μεταξύ των αποφάσεων που λαμβάνουν οι Διευθυντές και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, όπως υποστηρίζει το 55,2% και 58,6% των ερωτηθέντων αντίστοιχα, με το χρηματοδοτικό μοντέλο, αν και το ουδέτερο και διαφωνούν ποσοστό με αυτή την άποψη είναι επίσης υψηλό και στις δύο περιπτώσεις, γεγονός που αποτυπώνεται και στην ερώτηση για το εάν περιορίζεται η ελευθερία του Διευθυντή στην λήψη αποφάσεων λόγω του εφαρμοζόμενου μοντέλου με το 58,6% να συμφωνεί.

Στην αναζήτηση ενός άλλου τύπου μοντέλου οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 51,7% με 37,9% να τηρεί ουδέτερη στάση, επιθυμούν την εφαρμογή ενός λιγότερο γραφειοκρατικού συστήματος, αποκεντρωτικού μοντέλου κι ένα πλειοψηφικό ποσοστό της τάξεως του 82,7% επιθυμεί την διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών, θεωρώντας προφανώς ότι έτσι θα απεμπλακεί η λήψη αποφάσεων από την αυξημένη γραφειοκρατία και διαφαίνεται αμφισβήτηση από ένα ποσοστό 41,3% με ένα 24,1% να τηρεί ουδέτερη στάση.

Αντικείμενο προς περαιτέρω διερεύνηση αποτελούν και οι τρόποι με τους οποίους, μέσω της απευθείας διαχείρισης των οικονομικών από τους Διευθυντές, θα μπορούσε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων του νομού Δράμας.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε την ανάγκη μεταβολών και απεμπλοκής της σχολικής μονάδας από τα γραφειοκρατικά γρανάζια για να επιτευχθεί η βέλτιστη λειτουργία της.

Αν και ο αριθμός του δείγματος της έρευνας είναι μικρός θεωρούμε ότι οι απαντήσεις είναι ενδεικτικές της γενικότερης εικόνας που υπάρχει για το γραφειοκρατικό μοντέλο χρηματοδότησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και για την ανάγκη εφαρμογής αλλαγών με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας, την διευκόλυνση στη λήψη αποφάσεων άρα και την βελτιστοποίηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Διαπιστώθηκε η ανάγκη για ανανέωση κι εκσυγχρονισμό των διαδικασιών.

Με την διεύρυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την διαχειριστική του λειτουργία θα μπορούσε να ξεπεραστεί το συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό μοντέλο και να δίνεται η δυνατότητα στους πολίτες και τους τοπικούς φορείς να σχεδιάζουν, να αποφασίζουν και να χειρίζονται τις τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές υποθέσεις χωρίς κεντρικές παρεμβάσεις και συνήθως καθυστερήσεις (Μπάκας, 2007). Θα αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, φροντίζοντας πάντα για την διασφάλιση των εκπαιδευτικών και την στήριξη του έργου τους.

Η συζήτηση για την μετάβαση σε μια νέα μορφή αυτοδιοικούμενης σχολικής μονάδας, φορέα διαμόρφωσης και προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην τοπική κοινωνία έχει ανοίξει (Κατσαρός, 2008, σελ.70). Με σιγουριά μπορούμε να πούμε ότι οι συστημικές μεταβολές όπως η μετάβαση στην αποκέντρωση περιλαμβάνουν πολλές παραμέτρους, απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό, συναίνεση, προετοιμασία και σταδιακή προσαρμογή έτσι ώστε να μην απειληθεί η συνοχή του συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2012). Αυτό όμως δεν θα πρέπει να λειτουργήσει αποτρεπτικά για την μετάβαση σε μια νέα, σύγχρονη λειτουργία των σχολικών μονάδων, προσαρμοσμένη στην κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα του σήμερα.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. ( Β Έκδ., Τόμ.Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bradley, S. & Taylor, J. (2010). Diversity, Choice and the Quasi-market: An Empirical Analysis of Secondary Education Policy in England, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 72, 1-26.
- Everard K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίικιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015). Εκπαιδευτικά συστήματα και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. [Κεφάλαιο Συγγραμματος].

Γούβιας, Δ. (2002). *Αγοραίο σχολείο ή σχολείο της αγοράς; Τάσεις και προοπτικές του ελληνικού δημόσιου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ο</sup> αι. Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής – Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gouvias.htm>

Έκθεση ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ 2016

Έκθεση ΟΟΣΑ 2011

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Αυτοέκδοση. Λευκωσία

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill

Καρατζιά – Σταυλιώτη Ε. (2001). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα: Σημειώσεις Μαράσλειου Διδασκαλείου.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση : Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΠΙ

Kikutadze, V. & Tabatadze, L. (2016). Diversification of Funding Models of Higher Education Service Market in Georgia. *European Scientific Journal*, Special Edition, 56-62.

Κουτούζης, Μ. (1999α), «Ο σχεδιασμός προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες», στο Ε.Α.Π. «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», τ. Α', εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα

Κουτούζης, Μ., ( 1999β ). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., και Χαλκιώτης, Δ., (eds), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα.



- Λαϊνάς, Α., (1993), Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 19.
- Μπάκας, Θ. (2007). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου Σχολής Επιστημών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ.49-54.
- Πανάρετος, Ι. (1995). *ΕΛΛΑΣ: Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ISBN: 960-06-0504-1).
- Παπαδόπουλος Σ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 141. Σελ.25-50
- Πετρίδου, Ε. (2000), «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: Παπαναούμ, Ζ.(2000) (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ & ΕΚΠΑ.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαλκιώτης, Δ. (2003). *Η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων στην Ελλάδα και οι επιπτώσεις στην αποδοτικότητά τους*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠ

## Το σχολείο ως οργανισμός ποιότητας

Αρβανιτάκης Γιάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., M.Ed, garwas74@gmail.com

### Περίληψη

Ένα σχολείο υποχρεούται εκ των πραγμάτων να έχει “εσωτερικές” διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι άτυπες και “κρυφές”. Αυτές συζητούνται συνήθως στις συνελεύσεις των συλλόγων εκπαιδευτικών, όπου είτε αποφασίζονται και καταγράφονται μέτρα που πρέπει να ληφθούν (τυπικές μορφές) ή απλά χαράζονται στρατηγικές αντιμετώπισης θεμάτων, χωρίς να υπάρξει καταγραφή στο πρακτικό (άτυπες). Η νέα δομή των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης, δίνει για πρώτη φορά έμφαση στην σχεδιασμό της λειτουργίας του σχολείου, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών αλλά και της μαθητικής κοινότητας συγκεκριμένα με την Υ.Α. 10645/ΓΔ4 του Υ.ΠΑΙ.Θ, αναγνωρίζεται ουσιαστικά η ανάγκη στοχοθεσίας και ενός σχεδιασμού για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι: *“Για τον σκοπό αυτό στην αρχή του διδακτικού έτους και σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες προχωρά στην κατάρτιση ή τροποποίηση ενός πλαισίου κανόνων για την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, του Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής. Με το πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα και τους σχετικούς νόμους, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου.”* Το σχολείο ως οργανισμός είναι ένα ανοιχτό σύστημα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει πολλά στοιχεία τα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν. Για να μπορεί όμως κάποιος να μελετήσει το “τι είναι ποιοτική εκπαίδευση” θα πρέπει να δει τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υπάρχουν σχετικά με αυτό το θέμα. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως φιλοσοφία, μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους συνολικά, μέσα από τον προγραμματισμό της δράσης τους, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν. Μπορούμε λοιπόν να προσεγγίσουμε το θέμα βασιζόμενοι στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την μελλοντική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ποιοτική Εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα, είναι εκπαιδευτικό ίδρυμα που έχει σχεδιαστεί για να παρέχει χώρους μάθησης και περιβάλλοντα μάθησης για τη διδασκαλία μαθητών υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα όμως είναι ένα αυτοτελές και αυτοδύναμο ίδρυμα που και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης, για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, βρισκόμενο σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Το σύνολο των στοιχείων που το απαρτίζουν (μαθητές, δάσκαλοι, Υλικοτεχνική Υποδομή, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.),

επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.

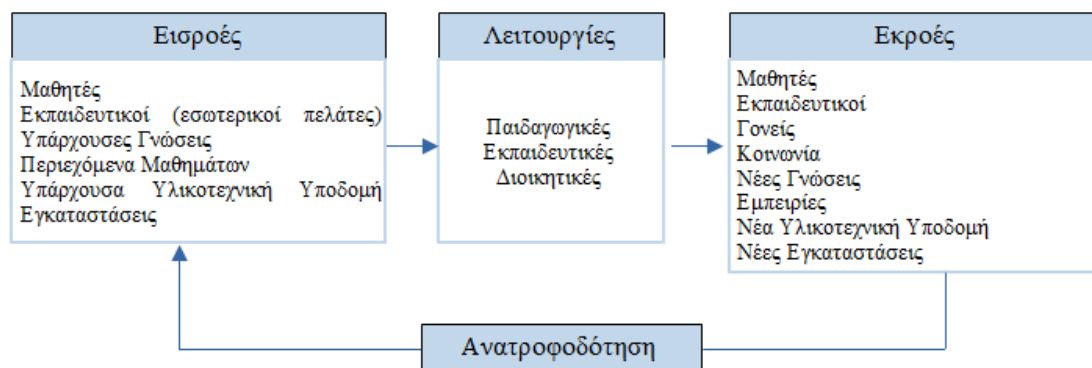
Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγούν τη φύση των σχολείων ως οργανώσεις.

Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με το σχολείο ως Οργανισμό που είναι ένα ανοιχτό σύστημα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει πολλά στοιχεία τα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν. Έχει, όπως όλα τα συστήματα, εισροές, διαδικασίες/λειτουργίες και εκροές. Είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο δέχεται εισροές και παράγει εκροές που χρησιμεύουν ως εισροή σε άλλα κοινωνικά συστήματα.

Στις Εισροές κυρίως αναφερόμαστε σε Μαθητές, Εκπαιδευτικούς (εσωτερικοί πελάτες), Υπάρχουσες Γνώσεις, Περιεχόμενα Μαθημάτων, Υπάρχουσα Υλικοτεχνική Υποδομή, Εγκαταστάσεις.

Στις Διαδικασίες/Λειτουργίες κυρίως Παιδαγωγικές, Εκπαιδευτικές, Διοικητικές δραστηριότητες.

Στις Εκροές κυρίως Μαθητές, Εκπαιδευτικοί, Γονείς, Κοινωνία, Νέες Γνώσεις, Εμπειρίες, Νέα Υλικοτεχνική Υποδομή, Νέες Εγκαταστάσεις. (Πετρίδου, 2000, Τσιότρας Γ., 2016)



Σχήμα 1

Η ανατροφοδότηση(feedback) είναι μια κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου. Φέρνει μια συνεχή ροή πληροφοριών, σχετική με τη λειτουργία του συστήματος στα στοιχεία και στο περιβάλλον του. (Ξουρίδας, 2016)

Παρατηρούμε πως υπάρχει μια συνεχή επιρροή ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Η αλληλεπίδραση αυτή μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι κατ' ουσία αλληλεπίδραση πελάτη-προμηθευτή.

Όπως σε κάθε σχέση, έτσι και στην προκείμενη, η ανατροφοδότηση παίζει σημαντικό

ρόλο, διότι ο προμηθευτής – δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα τι θέλει ο πελάτης-μαθητής του.

### **Τι είναι η “ποιότητα” στην Εκπαίδευση;**

Έχει ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς το πλήθος των ορισμών σχετικά με το “τι είναι ποιότητα στην εκπαίδευση;” Το πόσο σημαντική θεωρείται η ποιότητα στην εκπαίδευση φαίνεται και απο την σημασία που της δίνει ο οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών που σε πρόσφατη διακήρυξη (UN, 2016) ορίζει ως έναν απο τους 16 στόχους για την Εκπαίδευση ποιότητας “Εξασφάλιση ολοκληρωμένης και ισότιμης εκπαίδευσης ποιότητας και προώθηση της διά βίου μάθησης“. Η Ένωση εκπαιδευτικών ASCD, που εκπροσωπεί πάνω απο 30 εκατομμύρια εκπαιδευτικούς, ορίζει πως; “Μια ποιοτική εκπαίδευση είναι αυτή που επικεντρώνεται στο παιδί: η κοινωνική, συναισθηματική, διανοητική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη κάθε μαθητή ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή γεωγραφικής θέσης. Προετοιμάζει το παιδί για την ζωή στο πραγματικό περιβάλλον.“

Σύμφωνα με την Επιτροπή Delors (UNESCO, 1996): «Η εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο τόσο της προσωπικής όσο και της κοινοτικής ανάπτυξης. η αποστολή της είναι να επιτρέψει στον καθένα από εμάς, χωρίς εξαίρεση, να αναπτύξουμε πλήρως τα ταλέντα μας και να συνειδητοποιήσουμε το δημιουργικό μας δυναμικό, συμπεριλαμβανομένης της ευθύνης για τη ζωή μας και την επίτευξη των προσωπικών στόχων μας».

- Η ποιοτική εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα και ένα δημόσιο αγαθό.
- Οι κυβερνήσεις και άλλες δημόσιες αρχές θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι μια ποιοτική εκπαιδευτική υπηρεσία θα διατίθεται δωρεάν σε όλους τους πολίτες, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση.
- Η ποιοτική εκπαίδευση παρέχει τη βάση για ισότητα στην κοινωνία.
- Η ποιοτική εκπαίδευση είναι μία από τις πιο βασικές δημόσιες υπηρεσίες. Όχι μόνο φωτίζει αλλά και εξουσιοδοτεί τους πολίτες και τους δίνει τη δυνατότητα να συμβάλλουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των κοινοτήτων τους.

Χρησιμοποιώντας τις Αρχές Ολικής Ποιότητας, μπορούμε να πούμε πως ο ορισμός της ποιότητας είναι:

κατά τον Deming: «Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη»

κατά τον Crosby: «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη»

κατά τον Juran: «Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση» ή “αποτελεί κριτήριο που αναδεικνύει τη καταλληλότητα ενός προϊόντος για χρήση»

κατά τον Feigenbaum: «Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, που σχετίζονται με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και

διευθυντικές διαδικασίες, για την καθοδήγηση των συντονισμένων ενεργειών των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη »

κατά τον Taguchi: «Ποιότητα είναι ο βαθμός αντίληψης του πελάτη για ένα προϊόν, πέρα από την πραγματική αξία των εγγενών λειτουργιών του»

τέλος μετά απο τους σημαντικούς αυτούς θεωρητικούς της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, κατά τον Ελληνικό Οργανισμό Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ.): «Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες».

Βλέπουμε λοιπόν πως η ικανοποίηση των πελατών αποτελεί σημαντικό στοιχείο, καθώς ο βαθμός αυτής αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Η έννοια της ολικής ποιότητας αναδεικνύει τη συνεχή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων για βελτίωση του προϊόντος και των υπηρεσιών ενός οργανισμού, ώστε να ικανοποιηθούν ή ακόμα και να ξεπεραστούν οι προσδοκίες των πελατών (Κέπετζη, 2017)

### **Προσεγγίζοντας την ποιότητα στο σχολείο**

Στην εκπαίδευση, η προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς αυτή είναι δύσκολο να προσδιοριστεί λόγω των διαφορετικών απόψεων, σχετικά με τους σκοπούς και τις λειτουργίες της. Σε μια πολύπλοκη κοινωνική πραγματικότητα, ο προσδιορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση αντανάκλα τις διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και τη κοινωνία και κατ' επέκταση, τις διαφορετικές ιδεολογικές παραδοχές για τη γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις με έμφαση:

- στη πνευματική καλλιέργεια του ατόμου και στην ηθική του ανάταση.
- στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από την ικανοποίηση των ορατών στόχων του σχολείου.
- στην “ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη”, (στη συγκεκριμένη περίπτωση ως πελάτες της εκπαίδευσης θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς και η αγορά εργασίας).

Η επικρατούσα άποψη εστιάζει την προσοχή της στην εφαρμογή πολιτικής ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα βάσει μιας σειράς κριτηρίων, που διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου, του σχολείου της Κοινωνίας της Γνώσης. Βασικά στοιχεία στο νέο αυτό προσανατολισμό είναι η στοχοθεσία και το όραμα που διαθέτει το σχολείο, η υιοθέτηση βασικών αρχών ποιότητας, η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας και η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών, η αποτελεσματική ηγεσία που προωθεί και καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και την υπευθυνότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων (Κέπετζη, 2017).

Στην εκπαίδευση οι συντελεστές μπορούν να είναι πολλοί, σύμφωνα με τον Sallis οι

πιο σημαντικοί είναι ( Sallis, 2002) :

- εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί
- υψηλές ηθικές αξίες
- εξαιρετικά αποτελέσματα εξετάσεων
- την υποστήριξη των γονέων, των επιχειρήσεων και της τοπικής κοινότητας
- άφθονοι πόροι
- εφαρμογή της τελευταίας τεχνολογίας
- ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία
- φροντίδα των μαθητών και των σπουδαστών
- ένα πολύ καλό πρόγραμμα σπουδών

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από συγκεκριμένες μετρήσιμες εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, που συνδέονται με παραμέτρους της αξιολόγησης. Υπό το πρίσμα αυτό, το σχολείο προσαρμόζεται στις επιταγές της αγοράς εργασίας και παγιώνει την άποψη ότι ποιοτική είναι η εκπαίδευση που καλλιεργεί δεξιότητες στο άτομο, ώστε να ενταχθεί στη σύγχρονη κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από ένα γρήγορο ρυθμό μεταβολών. Το άτομο μαθαίνει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να συνεργάζεται και να καλλιεργεί την κριτική και αναλυτική του σκέψη. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να χαρτογραφηθεί μέσα από ένα σύνολο μεθόδων, εργαλείων και δεικτών που αξιολογούν τόσο τις διαδικασίες, όσο και τα άτομα.

Ο όποιος μελλοντικός σχεδιασμός στην παιδεία, πρέπει να προσβλέπει στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο τους, μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης. Οι σχολικές μονάδες, θα πρέπει να είναι οργανωμένες με τρόπο τέτοιο ώστε να αξιοποιούν τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά, και σε συνάρτηση με τις εκάστοτε συνθήκες. Η εκχώρηση λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα, η προώθηση ευέλικτων διαδικασιών, ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις αποκεντρωμένα με την υποστήριξη μιας ηγεσίας που να εμπνέει και να συντονίζει, είναι μια αναγκαία συνθήκη για να μπορεί αυτό να επιτευχθεί (Ζωγόπουλος, 2011).

### **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο σχολείο**

Αναλύοντας το σχολείο ως σύστημα, για να εφαρμόσουμε τις Αρχές Ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση θα πρέπει να καθορίσουμε τα βασικά της συστατικά. Σύμφωνα λοιπόν με τον Sallis (Sallis, 1993), η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία διαφορετική από την παραγωγή και καθορίζει:

Προϊόν

- Είναι η εκπαίδευση του μαθητή και όχι ο μαθητής!

Εσωτερικοί πελάτες

- Οι μαθητές επειδή επειδή μετέχουν στη διαδικασία μάθησης
- Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα άτομα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα που επιδιώκουν να αυξήσουν τον βαθμό απόδοσης του μαθητή

#### Εξωτερικοί πελάτες

- Οι μαθητές επειδή αρχικά έρχονται “αμαθής” για να εκπαιδευτούν
- Οι επιχειρήσεις και η κοινωνία γενικότερα, επειδή θα επωφεληθούν από τους εκπαιδευμένους μαθητές
- Οι γονείς του μαθητή που “πληρώνουν” για την εκπαίδευση του μαθητή

Ο κύκλος των εσωτερικών πελατών – χρηστών στην εκπαίδευση αναπαριστά τη συνεχή επιρροή ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

### Συμπεράσματα

Στην εκπαίδευση έχει πολύ μεγάλη σημασία η ικανοποίηση των πελατών - χρηστών, αφού αποτελεί στοιχείο της ποιότητας των υπηρεσιών. Όταν υπάρχουν ικανοποιημένοι πελάτες αυτοί ανταποκρίνονται έχοντας υψηλό βαθμό αφοσίωσης. Τα σχολεία ως χώρος εκπαίδευσης επιτελούν έναν σημαντικό ρόλο στην κοινωνία μας ως διαμορφωτές των μελλοντικών πολιτών της χώρας. Η προσπάθεια για βελτίωση της παροχής παιδείας πρέπει λοιπόν να είναι ένας **στρατηγικός στόχος** για μια κυβέρνηση.

Τα σχολεία ως οργανωτικές μονάδες, παρέχουν “υπηρεσίες” προς τους πολίτες, έχουν μια ιεραρχική δομή και ως εκ τούτου μπορούν και πρέπει να διαθέτουν άτυπες αλλά και τυπικές διαδικασίες ελέγχου. Το πρόβλημα με τις διαδικασίες αυτές στον χώρο της παιδείας είναι το “αμαρτωλό”, κατά γενική ομολογία, παρελθόν με νωπές τις μνήμες των αξιολογητών τις δεκαετίες του ‘70 και του ‘80, αλλά και πιο πρόσφατες ενέργειες που δημιουργούσαν ανασφάλεια και εσωστρέφεια (διαθεσιμότητα, αξιολογήσεις με πλαφόν αλλαγής βαθμού). Οι διαδικασίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την απόλυτη σχεδόν άρνηση σε οποιαδήποτε κουβέντα περιλαμβάνει τις λέξεις “αξιολόγηση”, “δείκτες”, “αποδοτικότητα” (Αναστασίου, 2014).

Ίσως έχει έρθει η στιγμή να γίνει μια αναθεώρηση στο πως πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού μοντέλου που (θα) εφαρμόζεται σε μια χώρα στηριζόμενοι στα μέρη που την απαρτίζουν χρησιμοποιώντας σύγχρονα συμμετοχικά εργαλεία όπως περιγράφονται στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

### Βιβλιογραφία

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα:

Αυτοέκδοση.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λογοθέτης, Ν. (2005). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. TQM HELLAS A.E.* Αθήνα:

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Ευγ. Μπένου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση : έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πετρίδου, Ε. (2000). *Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σύγχρονης μονάδας*. Θεσσαλονίκη.

Σαϊτής, Χ (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα

Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα: ΜΠΕΝΟΥ

Τσιότρας Γ. (2016). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Broken Hill Publishers.

Deming, E. (1982). *Out of the Crisis*, Cambridge University Press

Drucker, P. (1954). *The Practice of Management*, Harper. New York, 1954; Heinemann, London, 1955; revised edn, Butterworth-Heinemann, 2007

Drucker, P. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Routledge.

Juran, J. M. (1989). *Juran on Leadership for Quality, An executive Handbook*. New York: The Free Press.

Sallis, E. (2002). *Total quality management in education (3rd ed.)*. London: Kogan Page

#### Νόμοι - Αποφάσεις

ΔΠΙΑ/Φ.4/οικ.26397/27-12-2005. Εγκύκλιος του ΥΠΕΣ. *Καθιέρωση Συστήματος Διοίκησης μέσω Στόχων*. ΥΠΕΣ

ΔΠΙΑ/Φ.4/οικ.20260/13-9-2006. Εγκύκλιος του ΥΠΕΣ. *Σύνταξη και Υποβολή Εκθέσεων Απολογισμού Δράσης και Εκθέσεων Αποτελεσμάτων επί μέρους αξιολογήσεων/μετρήσεων*. ΥΠΕΣ

ΔΠΙΑ/Φ.4/οικ.5270/1-3-2007. Εγκύκλιος του ΥΠΕΣ. *Ανάπτυξη Συστήματος*



*Στρατηγικής Διοίκησης. ΥΠΕΣ*

- ν. 4369/2016 (ΦΕΚ 33/27-02-2016). *Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια – αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις.*
- ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12-06-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Υ.Α. 10645/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β' 120/23.01.2018). *Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υ.ΠΑΙ.Θ.*

Πρόσθετες Πηγές – Εργασίες

- Αναστασίου, Μ-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Περιοδικό Έρκυνα, Τεύχος 2ο, 63-75
- Κέπετζη Α. (2017). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή . Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ξουρίδας Δ. (2016). *Διερεύνηση πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- UN (2016), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

## Qualitative Methods

### **A brief comparative presentation of the great philosophy thinkers Socrates, Plato and Aristotle concerning Education and Case Studies. Do their works bear any relation to contemporary educational context?**

*By Romoudi Stavroula*

*Hellenic Army Academy Teacher, University of Athens PhD Candidate*

#### **Abstract**

In our headlong plunge into the future, we seem to have forgotten our intellectual and moral roots. So in this digital and high-speed age, a return to the past offers useful insights into considering the importance of the existence of the three main figures that encouraged rational thinking: Socrates, Plato and Aristotle. The whole of western schooling was influenced by them. Even at those times the learners were active as they were very much encouraged to think and voice their views whenever they were involved in group discussion or carrying out the given assignment. They were required to present it to the rest of the group, to the entire class today. They were given opportunities to express their ability and talent by analyzing and solving problems on their own, doing research and being involved in the learning process even outside the strict walls of the classroom. This study will present, compare and contrast a summary of the work of the great Greek thinkers concerning Education and Case Studies and attempt to look for any relation between ancient and contemporary educational contexts. (181 words)

**Key-words:** Education, rational thinking, investigation, comparison, examination.

#### **Introduction**

Have we ever wondered, as Greeks, at the magnificence of our civilization and of the representatives of the one and only cultural heritage that is reflected by the great triad of Greek philosophers in which Plato forms the middle link? Their relevance today is unquestionably powerful, because their influence over human thought is out there. Their ideas, their teaching methods, their works whether written or not, still affect the intellectual climate of our days. In the educational field their contribution is of major importance and elements of their philosophical theories are adapted to notions concerning education which were used by them at that time and even nowadays, the same ones are applied effectively, after having been labeled and characterized as tools by which researchers and educators offer new methods in the investigation and thorough examination of complex educational issues.

#### **Main Body**

Socrates was the most important philosopher of the fifth century B.C. His philosophy and approach to life were based on his thirst for knowledge. Examples demonstrate Socrates' use of logic and rhetoric in the pursuit of truth. His dedication to the analysis of the world and human actions through careful reasoning, transformed philosophy and resonates through the mists of antiquity to our modern day existence. The Athens of Socrates' time enjoyed exceptional intellectual vitality. Almost every facet of life was

open for discussion. Philosophical issues were fresh, live and compelling-the same issues that would later become weighed down by centuries of further speculation and commentary.

Socrates became the most adept and thus, the most fascinating and most dangerous asker of questions. The 'Socratic method' is one of his enduring contributions to philosophical inquiry. He believed that everyone with a competent mind already knows the basic truths of life deep inside of one's being, even if unaware of possessing this knowledge. Socrates would induce knowledge through conversations guided by an unfolding series of questions. True education was a process of deduction - drawing something out of, rather than forcing something into - the mind.

There are no books written by Socrates, only his appearances as the main character in Plato's writings and to a much lesser degree, in plays written during or after his life. There is no way of knowing for sure how much is 'pure Socrates' and how much is Plato. It is Plato's Dialogues that provide most of what has come down to readers through history, about the life and thoughts of his mentor. These dialogues were not intended as fastidious reportage of actual events and conversations but rather as imaginative riffs of ideas and people: they offer episodes and scenes through which his philosophical points could be made through the characters themselves.

Plato's account of Socrates offers, in one of the most influential of the dialogues, *The Republic*, a remarkable vision of a society superior to any previously known. A rational, managed and futuristic society is portrayed where even genetic selection and psychological testing exist. The resonance of this imagined society can be felt in many spheres of life in the twenty-first century. One of the early masterpieces of philosophy, this dialogue ranges from vigorous discussions of the nature of justice to the recesses of a shadowy cave where readers are challenged to determine the definition of reality.

Socrates' habit of raising questions that set too many minds to thinking and could possibly destabilize the establishment, caused anxiety, putting him in the position of being blamed for the current state of unrest against the establishment and even accused of being a traitor. Unfortunately the political establishment did not cherish the free exchange of ideas, as some of these could be dangerous to the institutions which kept the establishment in power. Socrates stood before the charges against him unrepentant and free-spirited as he had always been. This notable person from antiquity provided a model for wisdom and courage even before the enactment of his death penalty.

Socrates was a prophet, a moralist intent on good conduct and averse to speculations about nature, but above all a teacher, Plato's teacher; he is to be held responsible for what has been regarded as the keystone of the Platonic system, namely the theory of ideas; whereas Plato was the metaphysician, a prolific writer, as opposed to Socrates, who wrote nothing. As we have seen, he was interested in the general view of the universe which would make a scaffolding of our concrete ethical insights.

Moreover, Plato's contribution is confined to the more technical discussions of the later dialogues. Most of Plato's writings are dialogues in which the discussions between

people are presented. We are used to narrative forms of writing in which lots of description takes place with dialogue punctuating the action. Plato gives very little description, and when he does it is usually through someone else's words.

In *The Republic* Plato is presenting his own ideas, using Socrates as his mouthpiece. And here comes our question. Can we suppose that Plato has made use of Socrates as a case study in order to intellectually feed the readers? Why doesn't Plato just say what he thinks and write his own opinions? Well, both Socrates and Plato agreed on a key idea that reasoning and truth can only be gained through dialogue. They saw the search for truth as a process of assertions and of testing those assertions. Just stating opinions is not enough. We need to put our claims and beliefs to the test of reason and analysis. The process of a dialogue, as Socrates conducts it, in any case puts claims to the test. If we take a deeper look at the "possible advantages of case study" then the associations can be made more easily and productively, thus leading us to assume that the link is quite evident. (Adelman et. al. (1980: 59-60): Chapter 3, page 23, "What is a case study?" in the "Case Study Research in Educational Settings" by Michael Bassey, 1999, Open University Press).

What is more, *The Apology* is written as if it were a transcript of the trial. If we read it as a verbatim account of what was said at this event, it will be easier to follow. As with all great literature, our understanding grows with reflection and re-reading. Also, to see the deeper aspects of something, you must look carefully, think carefully, look again, make analysis of what you find, compare the parts, contrast the difference, draw inferences, make and test hypotheses, and be willing to return to the source with a fresh eye. This is what a case study helps the researcher to do.

One can not merely consume the meaning and value of deep works, be they in literature, art, education, or even the world. We must be willing to participate in the struggle of the issues and ideas along with the work. The case studies like Plato's works are invitations to inquiry: producers of questions, more than ready sources of answers. When we read *The Apology* we end up with more questions than answers and these questions are intriguing puzzles raised by the text where the Socratic Ignorance is stated, and these are regarded as a stimulus to thought and further speculation that give credit to the text as having a successful and profound effect.

In reading the dialogues of Plato, we find abstruse discussions of ultimate principles joined to detailed descriptions and investigations. He is equally at home in the highly technical treatment of negation in the *Sophist* and in the poetical rhapsodies of the *Symposium*. His thought constitutes the most complete realization of the Greek genius in his conviction that logical analysis and clear thinking are the gateways to wisdom, in his relentless tracking of a doctrine to its ultimate presuppositions, in his delightful playfulness and irony, in the splendor and restraint of his style and in the soaring quality of his speculative imagination.

Plato found in the person of Socrates a perfect embodiment of his ideal of the philosopher. His philosophy emerged from a creative fusion of pre-existing material; a new

idea is a new way of taking account of the data, a new pattern into which the elements of the past are fitted, interpreting it in terms of his own insight.

In Plato's works we have not a manufactured article, but the real thing; we have the picture of a mind caught in the toils of thinking and we get the concrete process by which he struggled to a conclusion, the hesitation amongst the thousand different stand-points, the doubts and the certainties together. The dialogues are, each one, a drama of ideas which constitute the focal point toward which all problems converge and from which all solutions take their rise. He has taken facts and explained them by fictions recommending a new and constructive instrument of inquiry, the method of hypothesis.

Plato's work is challenging for the future educators in terms of using Socrates as the ideal instrument in a way of exposing his intellectual pretensions. For instance, Socrates said that as a teacher he is only a midwife to his pupils' thoughts. A teacher does not furnish ideas but helps the student bring forth his own, which means the teacher is no more than a stimulus and a critic. Plato's theory of knowledge and teaching was based on Socrates, by providing an exceptionally fruitful concept of education.

Also important and closely related to the various types of case studies (theory-seeking, theory testing, picture drawing of fiction based on fact, story-telling, evaluative) is the ingenious variety of perspectives from which we see Socrates talking and interacting with others. He is made to speak to us direct, for example in Apology.

Sometimes Plato invites us to share complicity in a knowing narrative; Socrates tells of his own performance as in Protagoras. Sometimes someone else is represented as recalling an unforgettably emotional occasion when Socrates dominated a whole roomful of people, as in the most powerfully dramatic dialogues of all, Phaedo and Symposium.

The bottom line is that Plato uses the dialogue form to work through a problem which is vexing him in the same way as researchers in educational processes and context. At other times he does so in order to recommend a set of ideas, or play teasingly with ideas, or positions or methodologies without implying much in the way of commitment and often to suggest ways we should act. Their success lies in their treatment as stimuli to questions we must put principally to ourselves or as seeds which may one day grow into answers to numerous problems concerning schooling and educational improvement.

We owe to Plato and Socrates more than to anybody else the idea, which has been current ever since, that Mankind will have more success in almost everything s/he undertakes if s/he learns to think more clearly and concisely. Plato's educational theory encircled the idea that if we (those involved in the educational procedure) could fully understand the problems, which involves understanding first of all the words in terms of which they are posed, and then, even harder, understanding the situations and the people that generate them, we should be on the way to their solution.

This, at any rate, is a more hopeful line than attributing them to human wickedness which can never be eradicated. Even the wicked can be coped with if we understand

what makes them behave as they do. Socrates did not think he had attained this understanding and even Plato was not so optimistic; but he saw it as the only way out of the troubles of Greece, and founded an institution, the Academy, which he thought would help towards attaining it. The Socratic-Platonic demand that we “give an account” of what we say or have said, was the basis for the establishment of a fruitful line of inquiries that drive the education of the intellect, preceded by a thorough schooling of the will towards putting human society and the citizens’ education to rights.

Plato was the master of Aristotle who was first and foremost a teacher. He firmly supported the belief that one cannot know anything unless one is capable of transmitting knowledge to others. He was lucid and persuasive and his ideas are embedded in Western thought. Like his mentor Plato, Aristotle did give strong credence to induction as a method of arriving at the ‘probable’ truth of a premise such as, ‘All men are mortal’. It is surely difficult to overstate the enormous influence Aristotle's logic had on generations of educators, philosophers.

With Aristotle’s largely syllogistic knowledge as merely a primitive beginning to their field, we cannot deny the authoritative position that Aristotelian logic held for more than 2000 years. He was the first to develop a formalized system for reasoning by observing that the validity of any argument can be determined by its structure rather than its content. A classic example of valid argument is his syllogism according to which by giving the structure of an argument, as long as the premises are true, then the conclusion is also guaranteed to be true. Aristotle’s brand of logic dominated this area of thought until the rise of modern propositional logic and predicate logic 2000 years later.

Aristotle found the Platonic school flourishing and Platonism the dominant philosophy of Athens. He thus set up his own school known as the Lyceum. At that time when teaching there, he had a habit of walking about as he discoursed. It was in connection with this that his followers became known in later years as the peripatetic, meaning ‘to walk about’.

Along with leading the Peripatetic School he devoted his energies to his teaching and composing his philosophical treatises. He is said to have given two kinds of lectures: the more detailed discussions in the morning for an inner circle of advanced students, and the popular discourses in the evening for the general body of lovers of knowledge. His research was also very important and involved the gathering and classification of knowledge in a large variety of fields, ranging from the politics and customs of various parts of the world and in particular Greek city states, to a vast corpus of data on animals, plants and history.

The works of Aristotle fall under three headings: 1) dialogues and other works of a popular character; 2) collections of facts and material from scientific treatment; and 3) systematic scientific and philosophical treatises, which are more empirically oriented. His views on logic and the syllogistic form dominated rational discourse in Western civilization. For him, notions such as truth and falsehood only applied to demonstrative propositions, which were collections of words giving rise to rational speech and

thought. The truth or falsity of propositions is determined by their agreement or disagreement with the facts they represent.

Therefore, propositions are either affirmative or negative, each of which again may be either universal or particular or undesignated. A definition for Aristotle is a statement of the essential character of a subject, and involves both the genus and the difference. So as to get at a true definition we must find out those quantities within the genus which taken separately are wider than the subject to be defined, but taken together are precisely equal to it. Of course, definitions may be imperfect by being obscure, by being too wide or by not stating the essential and fundamental attributes. Obscurity may arise from the use of equivocal expressions, of metaphorical phrases or of eccentric words.

The quality and evaluation of Aristotle's ideas lies in their relationship to contemporary philosophy of education and educational research where theory and fuzzy generalizations are held to be abstractions, carrying an element of uncertainty, communicated in a form of words that reflect the conceptual form of the logic through which it is created. Fuzzy generalization reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but no surety. There is an invitation to 'try it and see if the same happens for you,' (see, for example, "Case Study Research in Educational Settings" by Michael Bassey, Chapter 5, p. 52).

So a set of propositions which are stated with sufficient generality yet such precision that they explain the 'behavior' of a range of phenomena, can predict in a way, what would happen in future. An understanding of those propositions, which stem from the Aristotelian logic and have influenced our personal and social practices in the world include a realization of what would refute them or at least what would count as evidence against their being true. The range of propositions would, in that way, be the result of a great deal of argument, experiment and criticism.

The practitioners who offer descriptions and explanations, as they engage with processes of self-evaluation through action reflection cycles that comprise an identification of a research issue, an imagined or probable solution to the issue under discussion, the gathering of data and generation of evidence to show the situation as it is and as it unfolds, a critical reflection on the validity of the evidence by the researcher and validation groups, and a modification of ideas and practice based on the process of evaluation, underpin the included form of logic in its dynamic and transformational character, meaning that it embraces propositional and dialectical forms within itself. Therefore, seeing the possibilities in all things, seeing the always already potentials for perfection within the imperfect educators, through accounts which have been examined and validated by peers in educational research communities and have been legitimated as worthy of being counted as significant contributions to new knowledge of the field.

Aristotle, the man who illustrated his lectures with examples, quotations, references and images, - in contemporary terms mainly case studies in all their different aspects - constructed a dwelling with his thoughts that it accommodated a pedagogical concern and an educational dimension that would highlight his characteristic manner of posing a

problem and then discussing it by approaching it from different angles, probing it. Isn't it what educators actually do in present times? Aren't scientific research, philosophical reflection and educational activity intimately linked in Aristotle's and contemporary educators' works? Isn't it possible that Aristotle's systematic development of his ideas on education is the basis on which research strategies illuminate educational theory and enhances practice?

The goal of education is more or less identical, then and now. It is essential for the complete self-realization of man. In addition, it is through education that a community is formed and education is a responsibility of the state. So Aristotle worked out a genuine education policy and he is also the first who devised a veritable system of continuing education, which is not limited to youth.

On the contrary, it is a comprehensive process concerning the whole human person and lasting a lifetime. Education was for Aristotle the affair of the state. Schools should be public and education must be one and the same for all. It should be appropriate for the pupils, taking account of their age and character and learning styles or peculiarities. For Aristotle then, education is not something to which the pupils have to passively submit. On the contrary, it is action that counts, which is a source of pleasure for the pupils.

All the aforementioned sounds familiar to educators and is applied effectively nowadays, as well. The role which Aristotle attributes to education is extremely prominent and highlights the evolution in educational leadership, experience and research that lead to reforms and extensive corrections and recommendations in the general educational context. According to Aristotle's philosophical thinking, education through reason is characterized by learning by induction (epagoge) and learning by demonstration.

Demonstration goes on the basis of universal principles and induction on the basis of particular cases. Epagoge is the path that leads from experience to knowledge. Examples are particular experiences. Aristotle's 'epagogic' pedagogy is a type of teaching which proceeds from examples to an understanding of causes. For Aristotle, 'all teaching given or received by means of reasoning derives from pre-existing knowledge'. This knowledge is the perception of a concrete fact or knowledge of the term that signifies that fact. Education thus consists in learning language in different forms and advancing towards a substantial body of knowledge by studying examples (cases, experiments, surveys).

To a great extent, Aristotle's theory of education has lost none of its relevance. His observations, on educational policy and the role in society, his concept of a system of continuing education and above all his educational ideas and commitment to education as a source of social wellbeing have much in common with the concerns of those responsible for education today. Since his ideas and output can be replicated and generalized to other multiple and complex educational situations, then his philosophical thinking as a whole is unique in dominating the field of educational theory and the literature of educational research.



### Sources

Ahrens Dorf, P. J. *The Death of Socrates and the Life of Philosophy*. New York: State University of New York Press, 1995.

“Aristotle.” *Internet Encyclopedia of Philosophy*, pp.1-7.

Aristotle’s Logic: “The Subject of Logic: Syllogisms,” “Premises: The Structures of Assertions,” “The Syllogistic,” “Dialectical Argument and the Art of Dialectic,” “Dialectic and Rhetoric,” *Stanford Encyclopedia of Philosophy: Metaphysics Research Lab*. CSLI, Stanford University, December 2007.

Bassey, Michael, ed. “Case Study Research in Educational Settings.” Glasgow: Open University Press, 1999.

Boeree, George C. *The Ancient Greeks Part Two: Socrates, Plato and Aristotle*. 2009.

Brickhouse, Thomas C. and Nicholas D. Smith. *Plato’s Socrates*. New York: Oxford University Press, 1994.

Demos, Raphael, ed. *Introduction to Plato Selections*. 1992, pp. 1-14.

Hummel, Ch. *Aristotle*. Vol. 23, no. 1fz, 1993. Paris: UNESCO, International Bureau of Education, 1999, pp. 39-51.

Jaeger, W.W. *Aristotle: Fundamentals on the History of His Development*. Translated by R. Robinson. New York: AMS Press, 1948.

“Philosophy: Plato.” <[www.essayempire.com](http://www.essayempire.com).2005-2010, pp. 2-6>.

Stone, Irving F. *The Trial of Socrates*. Boston: Little, Brown, 1988.

“Socrates IV: The Apology.” <[www.Greatphilosophers:Socrates.com](http://www.Greatphilosophers:Socrates.com), pp. 1-4>.

“Socrates.” *Encyclopedia of Death and Dying*. April 2000, pp. 1-ε.

## Η αυτοαξιολόγηση στο δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ).

*Παπαευαγγέλου Αθανάσιος*

*Δρ. Νομικών Επιστημών ΑΠΘ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70 ΠΕ.Κ.Ε.Σ.  
Δυτικής Μακεδονίας, Συντονιστής προγραμμάτων ΕΠΠΑΙΚ-ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ  
Κοζάνης, arapaey@sch.gr*

### Περίληψη

Η καθιέρωση ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και κατά επέκταση και στην εκπαίδευση είναι το ζητούμενο για πολλά χρόνια. Με την καθιέρωση του συστήματος «Διοίκηση Μέσω Στόχων» το 2004 φαίνεται να γίνονται σημαντικά βήματα για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης. Με βάση το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) επιλέγεται η αυτοαξιολόγηση στο δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση ως το σύστημα αξιολόγησης που μπορεί μέσω μετρήσεων με γενικούς και ειδικούς δείκτες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των δημοσίων οργανισμών να συμβάλει στην άσκηση διοίκησης προς όφελος των πολιτών και στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας ευρύτερα.

**Λέξεις-Κλειδιά :** σύστημα αξιολόγησης, «Διοίκηση Μέσω Στόχων», Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), αυτοαξιολόγηση στο δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση, ειδικοί δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος

### Εισαγωγή

Η λέξη αξιολόγηση δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένη στη γλώσσα μας. Μπορεί να σημαίνει πρακτικές που χρησιμοποιούνται από την καθημερινότητά μας έως και την επιστήμη της αξιολόγησης όπως αυτή διαμορφώθηκε και αναγνωρίστηκε το τελευταίο τρίτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα. (Scriven, 1991, σε Μπαγάκης, 2006 : 63).

Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998:23) η αξιολόγηση ορίζεται ως «εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια και αναφέρεται κυρίως σε μαθητές και εκπαιδευτικούς».

Για τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), σε παγκόσμιο επίπεδο, οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας (Βεργίδης & Καραλής, 1999 : 114).

Για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ειδικότερα, ο Κασσωτάκης (1998-2003) αναφέρει ότι ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα στο οποίο περιλαμβάνεται και η δημόσια διοίκηση.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2005:13) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η «διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες, που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ. ά.».

### **Αξιολόγηση στη δημόσια διοίκηση και στην εκπαίδευση**

Είναι γνωστό ότι η αποστολή συνολικά της δημόσιας διοίκησης πρέπει να διαμορφώνεται σύμφωνα με την αρχή της εξυπηρέτησης του πολίτη και να έχει κυρίαρχο προσανατολισμό την παροχή υπηρεσιών ποιότητας, όπως υπαγορεύεται από τη σύγχρονη διοικητική επιστήμη. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεσμοθετήθηκε με το Ν. 3230/2004 η εφαρμογή των Αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις υπηρεσίες του δημόσιου τομέα. Το μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας παρέχει ένα γενικό πλαίσιο κριτηρίων το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί και σε κάθε σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004 : 122) Ειδικότερα, καθιερώθηκε η «Διοίκηση μέσω Στόχων», καθώς και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα και της εκπαίδευσης που εντάσσεται από το νόμο στη γενικότερη δημόσια διοίκηση.

Με τις σημερινές συνθήκες σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο η δημόσια διοίκηση στην οποία περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση πρέπει να γίνει ανταγωνιστική. Κατ' επέκταση, η αξιολόγηση του παραγόμενου διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου αποτελεί διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη των παραπάνω αλλά και για την ικανοποίηση του αιτήματος της κοινωνίας για διαφάνεια και λογοδοσία στη διαχείριση του δημόσιου χρήματος. Σύμφωνα, όμως, με τον Greiner (1996) τα τελευταία 20 χρόνια παρ' όλες τις προσπάθειες για υιοθέτηση και εφαρμογή μέτρων αξιολόγησης της Δημόσιας Διοίκησης τα αποτελέσματα είναι πενιχρά. Η δυσκολία, όμως, αυτή αποτελεί και την πρόκληση για τον 21ο αιώνα.

Από τα αποτελέσματα έρευνας του ΟΟΣΑ (1997), σχετικά με τη χρήση μεθόδων μέτρησης απόδοσης – αποτελεσματικότητας – αποδοτικότητας, προκύπτει ότι μετρήσεις για την αξιολόγηση της αποδοτικότητας των οργανισμών του δημόσιου τομέα στον οποίο εντάσσεται και η εκπαίδευση εφαρμόζονται σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (Αυστραλία, Γαλλία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Καναδάς, Κάτω Χώρες, Νέα Ζηλανδία, Σουηδία, Φινλανδία).

Η πρώτη προσπάθεια μέτρησης απόδοσης στην ελληνική Δημόσια Διοίκηση καταγράφεται το 1979 και το 2004, με το Νόμο 3230, καταγράφεται ένα νέο εγχείρημα. Στο πλαίσιο αυτού, αρχικά επιδιώκεται η στοχοθεσία στους δημόσιους οργανισμούς. Το 2009 επιχειρείται εκ νέου εισαγωγή μεθόδων μέτρησης στην ελληνική Δημόσια Διοίκηση μέσω του Κρατικού Προϋπολογισμού και σύνδεση της χρηματοδότησης των δημόσιων οργανισμών με την αποτελεσματικότητά τους και το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων.

Οι Locke & Latham (1990) υποστηρίζουν ότι ο προσδιορισμός στόχων έχει θετικές επιπτώσεις στην παρακίνηση και την αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού ενός οργανισμού ή επιχείρησης. Η θεωρία του καθορισμού στόχων (goal setting theory) δύναται να εφαρμοστεί στα σχολεία όπως αναφέρει και ο George Odiorne, που υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία οργανισμών μεταξύ αυτών και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Locke & Latham, 1990).

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 είχε αρχίσει προοδευτικά να εκδηλώνεται στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. το ενδιαφέρον, που ήταν ήδη ισχυρό σε παγκόσμιο επίπεδο, για την αξιολόγηση του «Σχολείου», τόσο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα (κόστος – αποτελέσματα) όσο και σε σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ., 2002). Η αξιολόγηση συνδέθηκε με την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού, με τις αποκεντρωμένες διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, με την ενεργό συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και με την προβολή νέων απαιτήσεων για σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Τσακίρη, Δ.). Η αξιολόγηση, επίσης, εμπλέκεται άμεσα με το οικονομικό πεδίο και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση, όπως και στους άλλους δημόσιους οργανισμούς (Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., και Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.) 2005: 42).

Το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα (Δούκας, 1996 : 27). Έτσι αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική κατάσταση όπως οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι τρόποι λειτουργίας και οργάνωσης των θεσμών και οι συμπεριφορές των κοινωνικών υποκειμένων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύλλογοι γονέων κλπ.). Η ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συνάδει περισσότερο με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., και Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.) 2005 : 43). Σε πολλές χώρες κατοχυρώνεται νομοθετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Χατζόπουλος, 2006). Οι αξιολογήσεις αυτές πρέπει να διαβιβάζονται σε σχολικές επιτροπές και τοπικές αρχές. Αξιολόγηση, επίσης, θα πρέπει να εφαρμοσθεί και στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Με την παράγραφο 1 του άρθρου 1 του νόμου 3230/2004 καθιερώνεται το σύστημα «Διοίκηση μέσω Στόχων» για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών και την ανταπόκριση του ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες ανάγκες και τα νέα πρότυπα διοίκησης. Οι προϊστάμενοι και οι υφιστάμενοι σε κάθε επίπεδο

διοίκησης και σε κάθε υπηρεσία δεσμεύονται σε ετήσια βάση για την υλοποίηση συγκεκριμένων ενεργειών και την επίτευξη συγκεκριμένων ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας υπόψη και τους γενικούς και ειδικούς δείκτες αποδοτικότητας όπου υπάρχουν. Καθιερώνεται επίσης με την παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου η μέτρηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της Διοίκησης με σκοπό την αξιολόγηση των υπηρεσιών σε τομείς όπως είναι η εξυπηρέτηση του πολίτη, η επαύξηση της εμπιστοσύνης και του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών του από αυτή, η ενίσχυση της διαφάνειας, η πληρέστερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και γενικότερα η άσκηση της διοίκησης προς όφελος του πολίτη.

Με την παράγραφο 1 του άρθρου 2 του νόμου 3230/2004 το σύστημα Διοίκησης μέσω Στόχων εφαρμόζεται στις υπηρεσίες του Δημοσίου και επομένως και στην εκπαίδευση που αποτελεί δημόσια υπηρεσία και εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης. Όπως δέχεται η θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων «η εξέταση των προβλημάτων δεν είναι δυνατόν να γίνεται από μια και μόνο σκοπιά, αλλά πρέπει να συνδυάζει όλες τις βασικές μεταβλητές και τις πλέον σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους» (Πασιαρδής, 2004 : 17). Μέχρι τότε η αξιολόγηση της εκπαίδευσης εμφανίζεται ως μια αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία, η οποία ασκείται από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, με ανταπόδοση (Ανδρέου, 1999 : 186).

Με την παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου εφαρμόζονται στις δημόσιες υπηρεσίες και επομένως και στην εκπαίδευση οι γενικοί και ειδικοί δείκτες μέτρησης της αποδοτικότητας (εσωτερικός δείκτης) και αποτελεσματικότητας (εξωτερικός δείκτης). Σκοπός της μέτρησης είναι η αξιολόγηση των υπηρεσιών της Διοίκησης για θέματα που αφορούν την εξυπηρέτηση του πολίτη και με την ευρεία έννοια και των μαθητών και των γονέων τους, η επαύξηση της εμπιστοσύνης και του βαθμού ικανοποίησης των πολιτών από τη διοίκηση και των γονέων μαθητών από τη σχολική μονάδα, η ενίσχυση της διαφάνειας για όλες τις διοικητικές πράξεις, η πληρέστερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων προς όφελος των πολιτών και της εκπαίδευσης. Με την **Κ.Υ.Α. 153168/ΙΚ/27-11-08** εξειδικεύτηκαν οι ειδικοί και γενικοί δείκτες για τις Διευθύνσεις της Κεντρικής Υπηρεσίας και των εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια της λεγόμενης «Διοίκησης μέσω Στόχων» η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση το ΜΒΟ (Διοίκηση μέσω Στόχων) μπορεί να λειτουργήσει ως σύστημα παράθεσης των προσπαθειών και επίτευξης κοινών στόχων των εργαζομένων σε σχολικούς οργανισμούς.

Με το **Άρθρο 32 του Νόμου 3848/2010** και την **Εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010** το Υπουργείο Παιδείας επιλέγει τη μορφή Αξιολόγησης που αφορά στη Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και αποσυνδέει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από την όλη διαδικασία, η οποία θα γίνεται σύμφωνα με τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις (άρθρο 32 παρ. 7 Ν. 3848/2010). Με το άρθρο 32 παρ. 1 του ν. 3848/2010 η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων εντάσσεται στη γενικότερη αξιολόγηση της δημόσιας διοίκησης με το σύστημα «Διοίκηση μέσω Στόχων». Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική

μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (άρθρο 32 παρ. 2 Ν. 3848/2010).

Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (άρθρο 32 παρ. 3 Ν. 3848/2010). Προγράμματα δράσης καταρτίζουν και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις υποβάλλουν στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης (άρθρο 32 παρ. 4 Ν. 3848/2010). Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση ξεκινά από τη σχολική μονάδα και φτάνει μέχρι το Υπουργείο, ενώ στη διοίκηση οι στόχοι καθορίζονται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια.

Η εκπαίδευση είναι και ιδιαίτερος τομέας της δημόσιας διοίκησης με μορφωτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και επομένως μπορεί να μετρηθεί περισσότερο η αποτελεσματικότητα που είναι ένας εξωτερικός δείκτης και έχει να κάνει με τις επιδόσεις των μαθητών και όχι τόσο η αποδοτικότητα που είναι ένας εσωτερικός δείκτης και χρησιμοποιείται περισσότερο στους δημόσιους οργανισμούς. Σύμφωνα με την εγκύκλιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η κάθε σχολική μονάδα γίνεται βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας προς όφελος εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Η διοίκηση ακόμη στο χώρο της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων εξυπηρετεί δύο τουλάχιστον βασικές λειτουργίες, τη μορφωτική και την παιδαγωγική, λειτουργίες που δεν υπάρχουν στους υπόλοιπους δημόσιους οργανισμούς (Σαΐτης, 2007:33).

### **Κοινό πλαίσιο αξιολόγησης (ΚΠΑ) και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας**

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) είναι ένα εργαλείο διοίκησης ολικής ποιότητας που έχει επηρεαστεί από το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Foundation Quality Management - EFQM) και το πρότυπο του Γερμανικού Πανεπιστημίου Διοικητικών Επιστημών Spreyer. Από το 2000 μέχρι το 2005 περίπου 900 ευρωπαϊκές υπηρεσίες δημόσιας διοίκησης χρησιμοποιούν το ΚΠΑ για να βελτιώσουν τη λειτουργία τους. Όμως και εκτός Ευρώπης υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για το ΚΠΑ π.χ. από την Κίνα, τη Μέση Ανατολή, τη Δομινικανή Δημοκρατία και τη Βραζιλία. Η αποτελεσματική εφαρμογή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ) μπορεί να αποτελέσει και στην Ελλάδα τον κεντρικό άξονα εκσυγχρονισμού των δημόσιων υπηρεσιών και να προσφέρει ένα εξαιρετικό πλαίσιο προσαρμοσμένου και αποτελεσματικής διοίκησης για κάθε οργανισμό.

Το ΚΠΑ είναι λοιπόν πιο σωστά ένα Κοινό Πλαίσιο Διοίκησης και η διαδικασία της Αξιολόγησης, για την ακρίβεια της Αυτό-αξιολόγησης, έρχεται ως εργαλείο για την εφαρμογή του. Το ΚΠΑ παρέχει ένα πλαίσιο αυτό-αξιολόγησης που έχει διαμορφωθεί ειδικά για τις οργανώσεις του δημοσίου τομέα. Η δομή του ΚΠΑ απεικονίζεται παρακάτω:



Σχήμα 2: Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης

Πηγή: Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης 2007β

Το ΚΠΑ αποτελείται από εννέα κριτήρια και είκοσι οκτώ υποκριτήρια προς αξιολόγηση. Τα κριτήρια 1 έως 5 αφορούν τις προϋποθέσεις μιας οργάνωσης. Οι προϋποθέσεις καθορίζουν το τι κάνει η οργάνωση και πώς προσεγγίζει τα έργα που της έχουν ανατεθεί, ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα κριτήρια 6 έως 9 αφορούν τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει η δημόσια οργάνωση ως προς τους πολίτες/πελάτες, το ανθρώπινο δυναμικό, την κοινωνία και τα βασικά αποτελέσματα μέσω μετρήσεων της ικανοποίησης των πολιτών από τη λειτουργία μιας δημόσιας οργάνωσης. Τα 28 υποκριτήρια, τα οποία προσδιορίζουν τα κύρια ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν αξιολογείται μια οργάνωση εκφράζονται μέσω παραδειγμάτων που εξηγούν τη φύση τους. Κάθε παράδειγμα αφορά και ένα πεδίο ή πτυχή της διοικητικής πραγματικότητας που προσεγγίζεται ώστε να διερευνηθεί εάν αυτή ανταποκρίνεται στις προβλεπόμενες απαιτήσεις από το ΚΠΑ.

Με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), επιδιώκεται η εμπέδωση συνεργατικών συμπεριφορών και δράσεων, η ανάδειξη των καινοτόμων παρεμβάσεων των σχολείων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όλων των εμπλεκόμενων. Τα σχολεία είναι αυτά που προγραμματίζουν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αντιμετωπίζουν αδυναμίες, λάθη και προβλήματα, αναθεωρούν και επανακαθορίζουν τους στόχους τους,

αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η Πολιτεία, μέσω του αρμόδιου Υπουργείου, στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο προς όφελος του μαθητή και αναβαθμίζει ουσιαστικά το ρόλο του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στο προτεινόμενο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τέσσερα (4) κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης:

A. Θεματικά πεδία

B. Τομείς ανά πεδίο

Γ. Δείκτες ανά τομέα

Δ. Κριτήρια ανά δείκτη

Σε ένα πρώτο επίπεδο, αντικείμενο αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα:

1ο Πεδίο: **Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό**

2ο Πεδίο: **Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου**

3ο Πεδίο: **Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο**

4ο Πεδίο: **Εκπαιδευτικές Διαδικασίες**

5ο Πεδίο: **Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα**

Κάθε **Θεματικό Πεδίο** εξειδικεύεται σε **τομείς αυτοαξιολόγησης** που διακρίνονται σε επιμέρους **βασικούς δείκτες ή κατηγορίες δεικτών ποιότητας**, οι οποίοι και αποτιμώνται με **κριτήρια, ποσοτικά ή ποιοτικά** ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου δείκτη (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.- ΚΕΕ 2011 & Καραβασίλης, Ι. 2012 : 9-12).

Επιχειρώντας τη συγκριτική προσέγγιση του ΚΠΑ και της προτεινόμενης Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ενώ κάποια κριτήρια και πεδία έχουν ομοιότητες, τα ίδια κριτήρια και πεδία παρουσιάζουν και αρκετές διαφορές που οφείλονται στη διαφορετική φύση και αποστολή των δημοσίων οργανισμών και των σχολικών μονάδων, αφού η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη (Σολομών, 1999 : 31). Οι δείκτες αποτίμησης του έργου των δημοσίων οργανισμών είναι περισσότερο ποσοτικοί και λιγότερο ποιοτικοί σε αντίθεση με τους δείκτες αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας που είναι περισσότερο ποιοτικοί και λιγότερο ποσοτικοί, εξαιτίας ακριβώς της διαφορετικότητας των συγκεκριμένων δημοσίων υπηρεσιών. Με το ΚΠΑ και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αξιολογούνται οι υπηρεσιακές και σχολικές μονάδες και όχι το ανθρώπινο δυναμικό.



Για την Ηγεσία προβλέπει το πρώτο κριτήριο του ΚΠΑ και ο δεύτερος τομέας της προτεινόμενης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η Ηγεσία στη σχολική μονάδα και σε μια δημόσια οργάνωση μπορεί να βοηθήσει ώστε να δημιουργηθεί σαφήνεια και ενότητα σκοπού και ένα περιβάλλον στο οποίο να διαπρέπει η ίδια η οργάνωση και το ανθρώπινο δυναμικό της. Οι ηγέτες υποδεικνύουν τον προσανατολισμό της δημόσιας οργάνωσης και της σχολικής μονάδας. Αναπτύσσουν την αποστολή, το όραμα και τις αξίες που απαιτούνται για την μακροχρόνια επιτυχή λειτουργία της. Η Ηγεσία στη δημόσια οργάνωση έχει τη δυνατότητα μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, αφού επιλέγεται με βαθμό σε αντίθεση με τη σχολική μονάδα που ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής επιλέγονται με θητεία και έτσι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμος ή μεσοπρόθεσμος. Η λήψη αποφάσεων σε μια δημόσια οργάνωση είναι ατομική, ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι περισσότερες αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών αφού συμμετέχει και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Παρέχουν κίνητρα και υποστηρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό με το να ενεργούν σαν πρότυπα ρόλων και να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις εκφρασμένες και καθιερωμένες αξίες.

Οι ηγέτες αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και ελέγχουν το σύστημα διοίκησης της οργάνωσης και επιθεωρούν την απόδοσή της και τα αποτελέσματά της. Είναι υπεύθυνοι για τη βελτίωση της απόδοσης και προετοιμάζονται για το μέλλον οργανώνοντας τις αλλαγές που απαιτούνται, ώστε η δημόσια οργάνωση και η σχολική μονάδα να εκπληρώσει την αποστολή της. Στο δημόσιο τομέα, οι ηγέτες είναι ο κύριος συνδετικός κρίκος μεταξύ της δημόσιας οργάνωσης και της πολιτικής ηγεσίας στη διαχείριση των κοινών ευθυνών τους σε αντίθεση με τη σχολική μονάδα στην οποία η Ηγεσία δεν έχει καμιά επαφή με την πολιτική ηγεσία σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο, δεν μπορεί να κάνει προτάσεις και να επηρεάσει τις αποφάσεις τους.

Επίσης, οι ηγέτες τόσο σε επίπεδο δημοσίων οργανισμών όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνοι για το χειρισμό των σχέσεων με τους άλλους μετόχους και εξασφαλίζουν την ικανοποίηση των αναγκών τους. Η Ηγεσία του δημοσίου οργανισμού έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με τους πολίτες που επισκέπτονται τον Οργανισμό για να ρυθμίσουν κάποιο ζήτημά τους, ενώ η ηγεσία στη σχολική μονάδα επικοινωνεί και συνεργάζεται σε καθημερινή βάση και για ζητήματα σχολικής καθημερινότητας με προσωπικό, μαθητές, γονείς, Σύλλογο Γονέων, Σχολική Επιτροπή και προϊστάμενες αρχές. Η ηγεσία στη δημόσια οργάνωση θέτει, επικαιροποιεί και αναθεωρεί τους στόχους στα πλαίσια της «Διοίκησης μέσω Στόχων» ενώ στη Σχολική μονάδα οι στόχοι τίθενται, επικαιροποιούνται και αναθεωρούνται σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων στα πλαίσια της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου κάτι που κατά τη γνώμη μου δίνει ένα πλεονέκτημα στη σχολική μονάδα ως προς την τήρηση και της εφαρμογή των στόχων. Η αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων γίνεται με απόφαση της ηγεσίας των δημοσίων οργανισμών, ενώ στη σχολική μονάδα με απόφαση του Συμβουλίου Σχολικής Κοινότητας (Διευθυντής, μέλος Συλλόγου Διδασκόντων, εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων).

Η ηγεσία στη σχολική μονάδα συμμετέχει ακόμα στο συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, στη διαμόρφωση-εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, στη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών, στη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο και επιβλέπει την εύκολη πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα (χώρους και εξοπλισμό), θέματα με τα οποία δεν ασχολείται η ηγεσία ενός δημόσιου οργανισμού αφού δεν emπίπτουν στο αντικείμενό της. Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών στη σχολική μονάδα μπορεί να γίνει σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών, κάτι που δεν μπορεί να γίνει σε ένα δημόσιο οργανισμό, αφού ο καταμερισμός της εργασίας και οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες κάθε υπαλλήλου προβλέπονται από τον Κανονισμό της υπηρεσίας και τις αρμοδιότητες της συγκεκριμένης θέσης.

Στον τομέα που αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την Ηγεσία εντάσσεται και το δεύτερο (2<sup>ο</sup>) κριτήριο του ΚΠΑ για τη στρατηγική και τον προγραμματισμό μόνο που η διοίκηση των δημοσίων οργανισμών έχει αυτό το προνόμιο σε αντίθεση με τις σχολικές μονάδες που έχουν μόνο τη δυνατότητα βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού και προγραμματισμού μέσω της αυτοαξιολόγησης για ένα χρόνο αφού εκεί υπάρχουν πολλές αλλαγές στο μαθητικό δυναμικό, στο προσωπικό (μεταθέσεις, αποσπάσεις) ακόμα και στην Ηγεσία. Ο στρατηγικός σχεδιασμός γίνεται από τα ανώτατα στελέχη της διοίκησης (Σαΐτης, 2005 : 82).

Ο πρώτος τομέας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αφορά τα μέσα και τους πόρους της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό) σχετίζεται με το τρίτο (3<sup>ο</sup>) και τέταρτο (4<sup>ο</sup>) κριτήριο του ΚΠΑ για το ανθρώπινο δυναμικό και τις συνεργασίες και τους πόρους. Το ανθρώπινο δυναμικό είναι το σημαντικότερο περιουσιακό στοιχείο του δημόσιου οργανισμού και της σχολικής μονάδας. Ο τρόπος με τον οποίο οι υπάλληλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαχειρίζονται τους διαθέσιμους πόρους με άριστο τρόπο ορίζει την επιτυχία της οργάνωσης. Ο σεβασμός, ο διάλογος, η ενδυνάμωση και επίσης η παροχή ενός ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος είναι θεμελιώδη στοιχεία για την εξασφάλιση της αφοσίωσης και της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στην πραγμάτωση του οράματος. Η οργάνωση διαχειρίζεται, αναπτύσσει και απελευθερώνει όλες τις ικανότητες των υπαλλήλων της σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο, ώστε να υποστηρίζεται η στρατηγική και ο προγραμματισμός της και η αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών της.

Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό η σχολική μονάδα έχει μόνο τη δυνατότητα στατιστικής καταγραφής (myschool) των ιδιοτήτων, των θέσεων, των ειδικοτήτων, της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, της αναλογίας των εκπαιδευτικών ανά ιδιότητα, θέση, ειδικότητα και της αναλογίας εκπαιδευτικών μαθητών καθώς και του επιστημονικού, διδακτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών χωρίς να μπορεί να κάνει προσλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών αφού η αρμοδιότητα αυτή ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, αν και θα μπορούσε κάτι ανάλογο να γίνει στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2005 : 289). Ένας δημόσιος, όμως, οργανισμός, στα

πλαίσια του σχεδιασμού του, έχει τη δυνατότητα να προσλάβει προσωπικό για να καλύψει τις ανάγκες του και να αναπτύξει μια σαφή πολιτική που περιλαμβάνει αντικειμενικά κριτήρια προσλήψεων, προαγωγών, αμοιβών, επιβραβεύσεων και κατανομών των διοικητικών λειτουργιών.

Μέρος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού που αφορά στην ίση μεταχείρισή τους στα πλαίσια της ποικιλομορφίας (φύλο, θρησκεία, ηλικία κ.ά.), δημιουργία ίσων ευκαιριών, παρακίνηση για επαγγελματική ανάπτυξη και ενεργοποίηση του προσωπικού μέσω του ανοικτού διαλόγου εντάσσεται στο τρίτο κριτήριο του ΚΠΑ για το ανθρώπινο δυναμικό, όσον αφορά τη γενικότερη διοίκηση και στην ηγεσία γενικότερα για τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004 : 215). Στη σχολική μονάδα, λόγω της διαφορετικής φύσης του έργου που επιτελείται σε σχέση με ένα δημόσιο οργανισμό, ποιοτικά κριτήρια για το ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν η ανταπόκριση των επιστημονικών και επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών ως προς τις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις της υλοποίησης του Προγράμματος Σπουδών, την εφαρμογή καινοτομιών την εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής ή πρόσθετης διδασκαλίας και την ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Η εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας, η μέριμνα για την υγιεινή και την ασφάλεια των εργαζομένων που προβλέπεται από το 3<sup>ο</sup> κριτήριο του ΚΠΑ αποτελεί και κριτήριο αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα στον τομέα που αφορά τα Μέσα (υλικοτεχνική υποδομή) που θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίηση από την εργασία όλων των εργαζομένων.

Το 4<sup>ο</sup> κριτήριο αξιολόγησης του ΚΠΑ που αφορά στις συνεργασίες και στους πιο παραδοσιακούς πόρους (οικονομικά, τεχνολογία, εγκαταστάσεις) ενός δημόσιου οργανισμού έχει ομοιότητες με τους πόρους της σχολικής μονάδας όσον αφορά τη στατιστική καταγραφή τους για την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους, διαφέρει όμως ως προς την εξασφάλιση αυτών των πόρων, αφού οι δημόσιοι οργανισμοί έχουν αυτή τη δυνατότητα, σε αποκεντρωμένο μάλιστα επίπεδο σε αντίθεση με τη σχολική μονάδα που επιχορηγείται από το Δήμο μέσω της αντίστοιχης σχολικής επιτροπής, χωρίς να έχει τη δυνατότητα εξασφάλισης οικονομικών πόρων και με άλλους τρόπους (ευρωπαϊκά προγράμματα). Στη διαχείριση της τεχνολογίας και των εγκαταστάσεων οι δημόσιοι οργανισμοί μπορούν να εφαρμόζουν ολοκληρωμένες πολιτικές και προγράμματα διαχείρισης, συντήρησης και εξασφάλισης εξοπλισμού, κάτι το οποίο δεν μπορούν να κάνουν οι σχολικές μονάδες, αφού οι εγκαταστάσεις τους ανήκουν στο Δήμο και οι όποιες αποφάσεις δεν αποτελούν αρμοδιότητα της σχολικής κοινότητας που έχει απλά το ρόλο της καταγραφής και της διαβίβασης αιτημάτων.

Ο τρίτος τομέας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αφορά το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ σχολείου-γονέων) φαίνεται να απουσιάζει από το ΚΠΑ, αφού είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σχολικών μονάδων που έχει να κάνει με την κουλτούρα και το σχολικό κλίμα

(Σαΐτης, 2007 : 179). Το ΚΠΑ προβλέπει στο 4<sup>ο</sup> κριτήριο για τις συνεργασίες και τους πόρους την ανάπτυξη και της εφαρμογή της συνεργασίας των δημοσίων οργανισμών με τους πολίτες/πελάτες για της εξασφάλιση της διαφάνειας και της ανοιχτής διοίκησης.

Το 5<sup>ο</sup> κριτήριο του ΚΠΑ για τις διαδικασίες συνδέεται, μόνο κατ' όνομα, με τον τέταρτο τομέα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ποιότητα της διδασκαλίας) εξαιτίας της διαφορετικής φύσης του έργου που επιτελείται. Η Διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και ποιότητα της διδασκαλίας σχετίζονται με τα σχέδια διδασκαλίας, την τήρηση του ωρολόγιου προγράμματος και των στόχων, τις εσωσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, την αξιολόγηση των μαθητών, την ενδοσχολική επιμόρφωση, την οργάνωση της τάξης και τις διδακτικές μεθόδους, τις ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των μαθητών, τη δημιουργία και τήρηση ηλεκτρονικού αρχείου για κάθε μαθητή. Οι διαδικασίες στους δημόσιους οργανισμούς είναι ο τρόπος με τον οποίο η δημόσια οργάνωση εντοπίζει, διαχειρίζεται, βελτιώνει και αναπτύσσει τις βασικές της διαδικασίες ώστε να υποστηρίξει τη στρατηγική και τον προγραμματισμό της.

Ο πέμπτος τομέας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (φοίτηση και διαρροή, επίδοση και πρόοδο, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών) σχετίζεται με το 6<sup>ο</sup>, 7<sup>ο</sup>, 8<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> κριτήριο του ΚΠΑ που αφορούν γενικά τα αποτελέσματα και ειδικότερα τα αποτελέσματα για τον πολίτη, για το ανθρώπινο δυναμικό, για την κοινωνία και τα αποτελέσματα επίδοσης. Στη σχολική μονάδα καταγράφονται και παρουσιάζονται πρώτα ποσοτικά στοιχεία που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών, τη φοίτηση, τις μετεγγραφές, τη διακοπή φοίτησης, τους αλλοδαπούς μαθητές, το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις δράσεις της σχολικής μονάδας για τη στήριξη ειδικών περιπτώσεων. Τα ποιοτικά στοιχεία για το συγκεκριμένο τομέα αφορούν την παρακολούθηση φοίτησης των μαθητών, τα ειδικά προγράμματα, την παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών, την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς την ικανότητά της για συνεχή βελτίωση σε μαθησιακούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και διαπροσωπικούς στόχους.

Για τους υπόλοιπους δημόσιους οργανισμούς τα αποτελέσματα αφορούν κατά κύριο λόγο την ικανοποίηση των πολιτών/πελατών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα που παρέχει η δημόσια οργάνωση, τα αποτελέσματα τα οποία επιτυγχάνει σε σχέση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των διαφορετικών μετόχων (π.χ. εξωτερικά αποτελέσματα : υπηρεσίες, προϊόντα, συνέπειες επί των εξωτερικών μετόχων), και τα αποτελέσματα που έχει επιτύχει η οργάνωση σε σχέση με τη διοίκηση και τη βελτίωσή της (εσωτερικά αποτελέσματα : αποδοτικότητα, οικονομία). Φαίνεται να δίνεται έμφαση στους δημόσιους οργανισμούς στην ικανοποίηση των πολιτών/πελατών ενώ στη σχολική μονάδα περισσότερο στη διαδικασία που θα προάγει μια τέτοια ικανοποίηση, αφού η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας που θα ικανοποιήσει και τους μαθητές/γονείς δεν επιφέρει άμεσα αποτελέσματα όπως στην περίπτωση των πολιτών/πελατών.

Το ΚΠΑ μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάση του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στη Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας το 2008 (Ακριβός Χ. & Ψαρόπουλος Χ. : 2008).

### **Πληρότητα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας 2010-2013**

Με την **Κ.Υ.Α. 153168/ΙΚ/27-11-08** εξειδικεύτηκαν οι ειδικοί και γενικοί δείκτες για τις Διευθύνσεις της Κεντρικής Υπηρεσίας και των εποπτευόμενων φορέων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στα πλαίσια της λεγόμενης «Διοίκησης μέσω Στόχων», ενώ με την **110068/ΙΚ/19-9-12 Εγκύκλιο** επιχειρείται η μέτρηση των γενικών και ειδικών δεικτών για το ΥΠΑΙΘ..

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι γενικοί και ειδικοί δείκτες καθορίζονται σε ανώτερο επίπεδο (ΥΠΑΙΘ.) και αυτό οφείλεται στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που έχουμε ως χώρα και δεν υπάρχει πρόβλεψη για καθορισμό τέτοιων δεικτών από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και από τις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα ακόμα και της υποβολής προτάσεων για το συγκεκριμένο θέμα κάτι το οποίο είναι σύνηθες σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για κάθε Διεύθυνση ή ειδική υπηρεσία ή δημόσια υπηρεσία και νομικό πρόσωπο που υπάγεται στο ΥΠΑΙΘ. προβλέπονται πέντε (5) κοινοί γενικοί δείκτες, ενώ οι ειδικοί δείκτες ανάλογα με τη Διεύθυνση ή τον εποπτευόμενο φορέα ποικίλουν σε αριθμό. Οι πέντε κοινοί γενικοί δείκτες είναι οι εξής :

- Αριθμός εισερχομένων (αιτημάτων, παραπόνων κ. ά.), ανά έτος.
- Μέσος χρόνος ανταπόκρισης σε αιτήματα πολιτών.
- Ποσοστό ικανοποίησης ενστάσεων των πολιτών.
- Ποσοστό μη ικανοποίησης ενστάσεων των πολιτών.
- Αριθμός μέτρων που εφαρμόζονται για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών (όπως ηλεκτρονικό πρωτόκολλο κ. ά.).

Έτσι για τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τίθενται δώδεκα (12) ειδικοί δείκτες οι οποίοι κατά τη γνώμη μου δεν καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και θα έπρεπε να περιλαμβάνουν ειδικούς δείκτες όπως :

- Αριθμός ολοήμερων δημοτικών σχολείων που τελούν σε αναστολή ή καταργούνται, κατά έτος.
- Μέσος όρος διαδραστικών πινάκων, αθλητικού υλικού και εγκαταστάσεων, ανά σύνολο μαθητών και σχολική μονάδα, ανά έτος.
- Αριθμός καλών πρακτικών, επαίνων και αριστείων εκπαιδευτικών και μαθητών, ανά έτος.
- Πληρότητα διδακτικού και εποπτικού υλικού.

- Αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών.
- Αριθμός σχολείων με ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές.

για τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπονται πέντε (5) ειδικοί δείκτες και θα έπρεπε να προβλέπεται και ένας δείκτης για την πληρότητα εξοπλισμού των νέων επαγγελματικών σχολών που ιδρύονται και λειτουργούν γιατί πρέπει να δοθεί μια ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στη σημερινή οικονομική συγκυρία.

Για τη Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) προβλέπονται από την εγκύκλιο δεκαεννιά (19) ειδικοί δείκτες, για την πληρότητα όμως της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα έπρεπε να περιλαμβάνονται και δείκτες όπως :

- Αριθμός νέων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ, ανά έτος.
- Διακρίσεις εκπαιδευτικών σε διαγωνισμούς ή άλλες εκδηλώσεις.

Η αξιολόγηση της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης γίνεται με δεκατέσσερις (14) ειδικούς δείκτες στους οποίους θα πρέπει να προστεθεί και ένας δείκτης για τη συνεργασία αυτών των σχολείων με σχολεία στην Ελλάδα, δράση που θα είχε πολλαπλά εκπαιδευτικά, πολιτιστικά και εθνικά οφέλη για όλα τα σχολεία.

Η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων αξιολογείται με πέντε (5) ειδικούς δείκτες στους οποίους θα έπρεπε να προστεθεί και ένας δείκτης για τον αριθμό κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (αθλητικές, πολιτιστικές δραστηριότητες, αγωγή υγείας) με σχολεία της περιοχής μη μειονοτικά με σκοπό τη δημιουργία διαύλων επικοινωνία μεταξύ αυτών των σχολείων.

Οι ειδικοί δείκτες στη Διεύθυνση Προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έξι (6) και θα έπρεπε να προβλέπονται και άλλοι δείκτες, όπως και για τη Διεύθυνση Προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αφορούν :

- τον προγραμματισμό των διορισμών με ορίζοντα τετραετίας και με βάση τις συνταξιοδοτήσεις ανά έτος, αφού αυτό βοηθά στον προγραμματισμό του διαγωνισμού από το ΑΣΕΠ και στον προγραμματισμό για τις προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομισθίων.
- τη διοικητική υποστήριξη των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την ιεραρχία της εκπαίδευσης.
- Κενές θέσεις Διευθυντικών στελεχών.
- Μέσος αριθμός σχολείων ανά Σχολικό Σύμβουλο.
- Κενές θέσεις Κυλικείων.

Για την αξιολόγηση της Διεύθυνσης Πιστοποίησης Ξένων Γλωσσών θα έπρεπε να υπάρχει και ένας ειδικός δείκτης για τη βελτίωση της διαδικασίας και τη μείωση της γραφειοκρατίας για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, ανά έτος.

Ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που διοργανώνονται, κατά έτος από τα ΠΕΚΕΣ θα μπορούσε να είναι ακόμη ένας ειδικός δείκτης για την αξιολόγηση της Διεύθυνσης Προσωπικού Ετέρων Κλάδων, ενώ για την αξιολόγηση της Διεύθυνσης ΠΑΜ/ΠΣΕΑ θα μπορούσε να μπει και ένας ακόμη ειδικός δείκτης για τον αριθμό των σχολικών μονάδων των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα Πολιτικής Άμυνας και διαχείρισης εκτάκτων αναγκών.

### Βιβλιογραφία

Ακριβός Χ. & Ψαρόπουλος Χ. (2008). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες και στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Υπ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ., 2008.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 1999.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ., (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο: Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας, 113-135.

Greiner, J.M. (1996) "Positioning Performance Measurement for the Twenty-First Century", *Organizational Performance and Management in the Public Sector*, pp.11-50, Wetport, CT. Quorum Press

Δούκας, Χ.. Το πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων 4/1996*, σ. 27.

Καραβασίλης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτικό υλικό επιμορφωτικού προγράμματος «Θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης για την απόκτηση πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Ενότητα Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.

Κασσωτάκης, Μ., (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας : Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική, σε Κακανά, Δ. Μ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη : Αφοι Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., και Τσιάκκικος, Α. (επιμ.) (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών – από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα : Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2005.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2007.

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα : Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακίρη, Δ., (χ.χ). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.kee.gr/html/research.php.&ID=16](http://www.kee.gr/html/research.php.&ID=16).

Χατζόπουλος, Α., (2006). *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc](http://www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc).

### Νόμοι – Υπουργικές Αποφάσεις – Εγκύκλιοι

Ν. 3230/2004 (ΦΕΚ Α΄ 44/11-2-2004) «Καθιέρωση Συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις».

Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ Α΄ 71/19-5-2010) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Κ.Υ.Α. 153168/ΙΚ/27-11-08 (ΦΕΚ Β΄ 2473/5-12-2008) των Υπουργών Εσωτερικών & Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα : «Καθορισμός Δεικτών Μέτρησης Αποδοτικότητας και Αποτελεσματικότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».



Εγκύκλιος ΔΠΠΑ/Φ.4/οικ.26397/27-12-2005 του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης με θέμα: «Μεθοδολογία καθορισμού Δεικτών Μέτρησης της Αποτελεσματικότητας και Αποδοτικότητας της Διοίκησης».

Εγκύκλιος ΥΠΑΙ.Θ.Π.Α. 37100/Γ1/31-3-2010 με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας».

Εγκύκλιος ΥΠΑΙ.Θ.Π.Α. 50313/Γ1/5-5-2010 με θέμα: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας».

Εγκύκλιος του Γενικού Γραμματέα ΥΠΑΙ.Θ.Π.Α. 110068/ΙΚ/19-9-12 με θέμα: «Καθορισμός Δεικτών Μέτρησης Αποτελεσματικότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού».

## Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1929-1973

Παπαντώνης Χαράλαμπος, Εκπαιδευτικός, *M.Sc. babisparantonis@gmail.com*

### Περίληψη

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα την προπολεμική και μεταπολεμική περίοδο αποτέλεσε μείζον ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η καθιέρωση και η αύξηση της μέχρι τη σημερινή της μορφή, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, χρειάστηκε πολλές δεκαετίες, πολλά νομοσχέδια και μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν ποτέ, όπως αναφέρει ο Δημαράς. Η πολιτική αστάθεια, το ιστορικό πλαίσιο, οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές εκείνης της περιόδου επηρέασαν αντίστοιχα και την εκπαιδευτική πολιτική. Επιπρόσθετα, εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού δημοτικισμού έστρεψαν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο στο γλωσσικό ζήτημα αλλά και στην επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να κάνει μια συνοπτική ιστορική αναδρομή από το 1929 έως το 1973, προσεγγίζοντας τους κυριότερους νομοθετικούς σταθμούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα του εκάστοτε αντιπροσωπευτικού πολιτικού ρεύματος της εποχής εκείνης. Τέλος, η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου είναι από τη μια πως η μεταρρύθμιση του 1929 αποτέλεσε σταθμό για τις επόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και από την άλλη μετά το 1974 έχουμε την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** υποχρεωτική εκπαίδευση, εννιάχρονη, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκπαιδευτική πολιτική

### Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει την εκπαιδευτική πολιτική, επίσημη και ανεπίσημη, της περιόδου 1929-1974 για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η υποχρεωτική εκπαίδευση δεν ήταν ζήτημα μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό. Η επιλογή αυτής της περιόδου δεν είναι τυχαία καθώς την περίοδο εκείνη εφαρμόστηκαν σχεδόν όλες οι θέσεις των εκπαιδευτικών ρευμάτων. Επιπλέον, είναι μια περίοδος που γέννησε το λαϊκό σχολείο και εισήγαγε έναν νέο εκπαιδευτικό θεσμό την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας θα εξετάσουμε τους βασικότερους σταθμούς αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά χρονολογική σειρά, έχοντας ως αφετηρία τη Μεταρρύθμιση του 1929 και τελικό σταθμό την Επιτροπή Παιδείας 1971-1973.

Στο δεύτερο μέρος, θα γίνει μία κριτική - ερμηνεία των όσων πραγματεύτηκαν καθώς και μια σύνοψη των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν από την εργασία αυτή. Τέλος, θα εξηγήσουμε για ποιους λόγους αυξομειωνόταν η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, τι πρέσβευε το κάθε εκπαιδευτικό ρεύμα και ποιες ήταν οι συνθήκες που επηρέασαν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές.

## Η μεταρρύθμιση του 1929

Τομή στην ιστορία της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Βενιζέλου του 1929-32, που περιελάμβανε τα Νομοσχέδια των Υπουργών Παιδείας Κ. Γόντικα του 1929 και του Γ. Παπανδρέου από το 1930 και εξής.

Η Κυβέρνηση των Φιλελευθέρων στην εισηγητική της έκθεση για τη μεταρρύθμιση του 1929 διατυπώνει πως «είναι υποχρεωμένη να επανέλθω επί του σημείου εις το οποίον αφήκε ταύτα η κατά το 1913 γενομένη κατάθεσις σειράς τότε εκπαιδευτικών νομοσχεδίων» ενώ πιο κάτω υπογραμμίζει ότι «το δημοτικόν σχολείον είναι πλέον ανάγκη να γίνει εξαιρέτως υποχρεωτικόν, κοινόν δια πάντας τους ελληνόπαιδας, άρρενας και θήλειες» (Μπουζάκης, 2002). Είναι φανερό πως η Κυβέρνηση του Ελευθέρου Βενιζέλου επιδίωκε να τελειοποιήσει το ανεκπλήρωτο εκπαιδευτικό έργο των προηγούμενων ετών και υπογραμμίζει την ανάγκη να επαναπροσδιορίσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τους στόχους της θεσμοθετούμενης παιδείας.

Συγκεκριμένα η μεταρρύθμιση του 1929, με τους Νόμους 4397/29 και 4373/29, άλλαξε τη διάρθρωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν θεσπίσει τα διατάγματα της οθωνικής περιόδου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (6/2/1834) και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (25/3/1836). Το διαρθρωτικό σχήμα: τετράχρονο Δημοτικό Σχολείο, τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο και τετράχρονο Γυμνάσιο αντικαταστάθηκε από: εξάχρονο Δημοτικό Σχολείο και εξάχρονο Γυμνάσιο (Τερζής, 1988).

Ο Ν. 4397/29 «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως» στο άρθρο 1 αναφέρει ότι η στοιχειώδη εκπαίδευση περιλαμβάνει τα σχολεία γενικής μορφώσεως και τα σχολεία επαγγελματικής μορφώσεως. Τα σχολεία γενικής μορφώσεως είναι τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά Σχολεία και οι Νυκτερινές Σχολές, ενώ τα σχολεία επαγγελματικής μορφώσεως είναι τα γεωργικά, εμπορικά, ναυτικά, βιοτεχνικά και οι οικοκυρικές σχολές θηλέων. Επιπρόσθετα, ορίζει πως τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης είναι μικτά, εκτός από τις οικοκυρικές σχολές (ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929).

Στο άρθρο 3 στην πρώτη παράγραφο ορίζει τον σκοπό των δημοτικών σχολείων ο οποίος είναι «η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων» (ΦΕΚ 309/Α/24-9-1929). Λίγο πιο κάτω στο άρθρο 6 στην πρώτη παράγραφο αναφέρει ότι στο Δημοτικό σχολείο υποχρεούνται να φοιτήσουν όσοι μαθητές έχουν συμπληρώσει το 6<sup>ο</sup> έτος ή συμπληρώνεται την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου του τρέχοντος σχολικού έτους. Από την υποχρέωση αυτή απαλλάσσονται «α) οι κατ' ιδίαν διδασκόμενοι τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, β) οι νοσούντες νόσημα μεταδοτικών, γ) οι πνευματικώς ανώμαλοι και δ) οι συμπληρώσαντες ήδη το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας» (ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929).

Ιδιαίτερη, όμως, έμφαση δίνεται στα προληπτικά μέτρα που προέβλεπαν για την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Κυβέρνηση των Φιλελευθέρων με τα μέτρα αυτά προσπάθησε να καταπολεμήσει τη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού που ήταν συχνό φαινόμενο την εποχή εκείνη και ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα. Σκοπό της ήταν να καθιερώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, αφού η επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση του Διατάγματος του 1834 που ίσχυε μέχρι τότε δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη.

Στο άρθρο 6 όριζαν μερικά από τα μέτρα που θα λάμβαναν για την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου ήταν υποχρεωμένος να ζητήσει, μέχρι τις 15 Σεπτεμβρίου, από το Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας έναν πίνακα κατ' ενορία όλων των παιδιών *αμφοτέρων των φύλων*, που να έχουν συμπληρώσει την νόμιμη ηλικία για την εγγραφή τους στο σχολείο, να τον αναρτήσει είτε στην είσοδο του σχολείου είτε σε κάποιο κεντρικό σημείο της κοινότητας που υπάγεται, όπου θα αναγράφει το χρόνο έναρξης και λήξης των εγγραφών. Όσοι γονείς δεν προσήλθαν την περίοδο των εγγραφών, ειδοποιούνται γραπτώς να εγγράψουν τα παιδιά τους εντός δεκαπέντε ημερών (ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929).

Ένα άλλο μέτρο που προέβλεπε ο νόμος ήταν η επιβολή χρηματικών προστίμων σε όσους γονείς ή κηδεμόνες δεν έγραφαν ή εμπόδιζαν την τακτική φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί πως το χρηματικό πρόστιμο που έπρεπε να υποβάλουν οι γονείς έφθανε μέχρι τις 100 δραχμές και το πρόστιμο αυτό το εισέπραττε το ταμείο του σχολείου που άνηκε ο μαθητής. Οι ποινές αυτές επιβάλλονταν από τον Επιθεωρητή, ύστερα από αναφορά του διευθυντή του σχολείου ή της οικείας αστυνομικής αρχής, η οποία ήταν υποχρεωμένη να συλλαμβάνει και να οδηγεί στο σχολείο όσους μαθητές περιφέρονταν κατά την ώρα της διδασκαλίας και να τους καταγγείλει στους γονείς τους. Επιπλέον, ήταν υποχρέωση του διευθυντή του σχολείου να εκδίδει μηνιαία αναφορά στο οικείο Επιθεωρητή του, σχετικά με την τακτική ή μη φοίτηση των μαθητών και τις σχετικές ενέργειές του για την εφαρμογή των διατάξεων περί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929).

Παρ' όλα αυτά υπήρξαν και άλλοι παράγοντες της μεταρρύθμισης του 1929-32 που συντέλεσαν στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ενίσχυσαν τους θεσμούς για την εδραίωση ενός λαϊκού σχολείου, που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες της εποχής. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι η συνεκπαίδευση, η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις και η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες τάξεις, ο εφοδιασμός των Δημοτικών Σχολείων με όργανα, εργαστήρια, σχολικούς κήπους και σχολικές βιβλιοθήκες, η ίδρυση ειδικών και υπαίθριων σχολείων καθώς και η εισαγωγή των αποφοίτων των δημοτικών σχολείων στις Κατώτερες Επαγγελματικές Σχολές χωρίς εξετάσεις (Παμουκτσόγλου, 2001).

## Η εκπαιδευτική πολιτική της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου 1936-1939

Η μεταρρύθμιση του 1929-32 είχε την τύχη των προηγούμενων εκπαιδευτικών προσπαθειών των κυβερνήσεων του Βενιζέλου. Η μεταρρύθμιση του 1929 θα ανασταλεί το 1933 μετά την άνοδο της συντηρητικής παράταξης του Λαϊκού Κόμματος και θα καταλυθεί οριστικά από τη δικτατορία του Ι. Μεταξά. Με τη δικτατορία της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου 1936 του Μεταξά παρατηρείται μια σημαντική στροφή στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Στην εγκύκλιο του Υπουργού Παιδείας Κ. Γεωργακόπουλου που έστειλε στα σχολεία στις 17 Οκτωβρίου 1936 αναφέρει ότι η μεταρρύθμιση του 1929 και οι εκπρόσωποι της *«προσεπάθησαν να υπονομεύσουν την θρησκείαν, την πατρίδα και την οικογένειαν... και το σχολείον εχρησιμοποείτο ουχί σπανίως ως μέσον της παρασκευής της κομμουνιστικής επιβολής»* (Δημαράς, 1988).

Το καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου οδήγησε στην αναβίωση του παρελθόντος, καθώς επιστρέφει στην τετράχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η επιβολή του (Α.Ν. 770/37) του Υπουργού Παιδείας Κ. Γεωργακόπουλου άλλαξε το διαρθρωτικό σχήμα της Πρωτοβάθμιας και κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η στοιχειώδης εκπαίδευση εξακολούθησε να είναι εξαετής, περιορίστηκε όμως ο χρόνος φοίτησης στα τέσσερα χρόνια. Αν και το Δημοτικό Σχολείο παρέμεινε τυπικά εξάχρονο, όσοι μαθητές προορίζονταν για το οκτατάξιο Γυμνάσιο ή το πεντατάξιο Αστικό Σχολείο το εγκατέλειπαν στην τετάρτη τάξη. Συγκεκριμένα στο άρθρο 4 του Α. Ν. 770/1937 αναφέρει ότι όσοι μαθητές επιθυμούσαν να συνεχίσουν είτε στα Αστικά Σχολεία είτε στο Γυμνάσιο έπρεπε να περάσουν επιτυχώς τις εισιτήριες εξετάσεις. Όσοι δεν τα κατάφεραν συνέχιζαν στην Ε' και Στ' τάξη (ΦΕΚ 263/Α/13-7-1937).

Η οργάνωση αυτή οδήγησε αφ' ενός στη διάλυση του Δημοτικού Σχολείου, αφού οι δύο τελευταίες τάξεις άρχισαν συνεχώς να φθίνουν, αφ' ετέρου η εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν πλασματική, αφού δεν έλεγχαν αν οι μαθητές της Δ' τάξης αποφοιτούσαν ή εγκατέλειπαν το σχολείο, ούτε επίσης προβλεπόταν η θέσπιση κάποιων προληπτικών μέτρων όπως στη μεταρρύθμιση του 1929. Τα αποτελέσματα ήταν αισθητά ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, καθώς τα Γυμνάσια λειτουργούσαν κυρίως στις αστικές πόλεις. Στατιστικά στοιχεία της εποχής αναφέρουν πως η διαρροή του μαθητικού πληθυσμού στην Επικράτεια παρουσίαζε ένα ποσοστό εγκατάλειψης της τάξης του 57%- 65%. Η εκπαίδευση των λαϊκών μαζών περιορίστηκε στο ελάχιστο (Παμουκτσόγλου, 2001).

Τέλος, και στον Α. Ν. του 1800/1939, όπου Υπουργός Παιδείας ήταν ο ίδιος Ι. Μεταξάς, δεν παρατηρείται καμία διαφορά στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας του Μεταξά δεν ολοκληρώθηκε καθώς η χώρα εισέρχεται στη δίνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

## **Σχέδιο της Λαϊκής Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης 1944**

Ο ελληνικο-ιταλικός πόλεμος (28-10-1940), η ναζιστική κατοχή και το ασταθές πολιτικό σύστημα λόγω του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου όχι μόνο δεν ευνόησαν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά οδήγησαν και στην ολοκληρωτική εξάρθρωσή του. Η ίδια κατάσταση παρατηρήθηκε και την περίοδο του εμφυλίου πολέμου. Παρ' όλα αυτά, πριν ακόμη τελειώσει ο πόλεμος, άρχισαν να διαμορφώνονται σχέδια παιδείας για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες μια καινούριας Ελλάδας. Τα ριζοσπαστικά σχέδια εκφράστηκαν από το χώρο της άκρας αριστεράς (Δημαράς, 1988).

Πρόκειται για το σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, το οποίο υπέβαλαν το 1944 δύο Επιτροπές των οργανώσεων Ε.Α.Μ. και ΕΠΟΝ στην Π.Ε.Ε.Α (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης), η οποία συγκροτήθηκε από το ΚΚΕ και είναι γνωστή ως Κυβέρνηση του Βουνού. Οι προτάσεις του βασίζονται στο μοντέλο του Ενιαίου Σχολείου που δημιουργήθηκε στην Σοβιετική Ένωση και εφαρμόστηκε στη συνέχεια στις χώρες του Σοβιετικού Συνασπισμού (Τερζής, 2010). Την περίοδο 1941-1944, οι αριστερές πολιτικές δυνάμεις αναπτύσσονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να διεκδικούν την εξουσία, το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα διέρχεται τη φάση της ενθουσιώδους και συνθηματολογικής εφηβείας του (Χαραλάμπους, 1990).

Η παιδεία σύμφωνα με το σχέδιο αυτό οφείλει να είναι ταγμένη στην υπηρεσία του λαϊκού συνόλου: *«ένα και μόνο πρέπει να είναι το σχολείο από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο και τις ανώτερες σχολές, αφού ένας είναι ο λαός. Πρέπει δηλ. να διαπνέεται από τη βάση ως την κορυφή από ενιαίο πνεύμα βαθύτατα λαϊκό και μαζί εθνικό. Δε θα χωρίζεται ανάλογα με τα οικονομικά μέσα ή τις κοινωνικές τάξεις [...] Θα οικοδομηθεί λοιπόν ένα ενιαίο σχολικό σύστημα για όλο το λαό, που θα δώσει ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τάξεις και οικονομικές συνθήκες, για να μορφωθούν όλοι και να προκόψουν»* (Ιμβριώτη, 1955).

Το σχέδιο αυτό διαίρεσε την εκπαίδευση σε τέσσερις περιόδους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Η πρώτη είναι η προσχολική ηλικία από 0-6 χρονών (νηπιαγωγεία, παιδικές εξοχές), η δεύτερη είναι η περίοδος από 7-14 χρονών (Δημοτικό Σχολείο), η τρίτη η περίοδος της ήβης 14-18 χρονών (Γυμνάσια, Τεχνικές Σχολές) και η τέταρτη είναι η περίοδος 19-22 χρόνων (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία κτλ.) (Δημαράς, 1988).

Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα υποστήριξε ότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα ήταν οκτάχρονη, αυτοτελής, δωρεάν και θα παρείχε στα παιδιά τις απαραίτητες στοιχειακές γνώσεις, επιστημονικές και τεχνικές (Χαραλάμπους, 1990).

## Η Επιτροπή Παιδείας του 1957

Στα μέσα του 1957 με εντολή του τότε Πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή αποφασίζεται η συγκρότηση Ειδικής Επιτροπής Παιδείας από διακεκριμένες προσωπικότητες, τόσο από το χώρο της επιστήμης όσο και από το χώρο της πολιτικής, με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας και την υποβολή προτάσεων για την αντιμετώπισή τους.

Η Επιτροπή Παιδείας του 1957, που συγκροτήθηκε από τον Κ. Καραμανλή επισημαίνει ότι *«το εξαιτές δημοτικών σχολείων, καθιερωθέν δι' όλην την επικράτεια από το 1929, είναι μια κατάκτησις της λαϊκής παιδείας»*, η οποία συνέβαλε στην ανύψωση της πνευματικής στάθμης του λαού και *«δεν επιτρέπεται να γίνη σκέψις περί μείωσης των ετών της διάρκειας των σπουδών, είτε δια περιορισμού των τάξεων του εις 5 ή 4, είτε δια της δημιουργίας τάξεων μέσης (γενικής ή επαγγελματικής) εκπαίδευσεως παραλλήλων προς την μίαν ή τας δύο ανωτέρας τάξεις του»*. Αντίθετα, αναφέρει ότι η πρόοδος του πολιτισμού και της τεχνολογίας επιβάλλουν την αύξηση των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και όχι την μείωσή της. Παράλληλα, όσο ο νόμος ορίζει ότι δεν επιτρέπεται η εργασία εάν δεν έχει συμπληρωθεί το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας η πολιτεία πρέπει *«να φροντίση αργά ή γρήγορα δια την υποχρεωτικήν εκπαίδευσιν των παιδιών μέχρι του έτους τούτου της ηλικίας των»*. Παρ' όλα αυτά, σημειώνουν ότι η αύξηση των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα επιβάρυνε τον κρατικό προϋπολογισμό και έκριναν πως *«δεν δύναται να γίνη περί προσθήκης και άλλων τάξεων γενικής εκπαίδευσεως εις το σημερινόν εξαιτές δημοτικών σχολείον μας»* (Επιτροπή Παιδείας, 1958).

Μερικά από τα μέτρα που προτείνει η Επιτροπή Παιδείας για να εφαρμοστεί η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι η ίδρυση Δημοτικών Σχολείων, η βελτίωση των διδακτηρίων, η σύμπτυξη των μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, η κάλυψη των κενών θέσεων των δασκάλων, η ισότιμη διδασκαλία της δημοτικής και της καθαρεύουσας, ο θεσμός των μαθητικών συσσιτίων, η ίδρυση του Οργανισμού Μαθητικής Πρόνοιας όπου θα έδινε στους άπορους μαθητές ενδύματα, υποδήματα και βιβλία, η επιβολή κυρώσεων σε όσους γονείς αποσύρουν τα παιδιά τους από το σχολείο καθώς και η χορήγηση υποτροφιών στους άριστους άπορους μαθητές (Επιτροπή Παιδείας, 1958).

## Η μεταρρύθμιση του 1964

Η δεύτερη σημαντικότερη τομή στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου με τον Ν. 4379/ 1964, ο οποίος με τις ρυθμίσεις του αυξάνεται ο χρόνος της υποχρεωτικής φοίτησης κατά τρία χρόνια, γίνεται δηλαδή η υποχρεωτική εκπαίδευση από εξάχρονη εννιάχρονη.

Στο άρθρο 4.1 του Ν. 4379/1964 ανέφερε ότι *«Άπαντες οι εν Ελλάδι κατοικούντες παίδες Ελλήνων πολιτών και των δύο φύλων υπόκεινται εις υποχρεωτικήν εκπαίδευσιν*

από του 6<sup>ου</sup> (ήτοι τουλάχιστον ηλικίας 5 ετών και εξ μηνών κατά 1<sup>ην</sup> Οκτωβρίου του έτους της εις το Δημοτικόν Σχολείον εγγραφής των) μέχρι του 15<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας των [...] Η υποχρεωτική εκπαίδευσις περιλαμβάνει τη φοίτησιν εις το Δημοτικόν Σχολείον και εν συνεχεία είτε εις Γυμνάσιον γενικής εκπαιδύσεως είτε εις Γυμνάσιον επαγγελματικού προσανατολισμού». Ενώ, στη δεύτερη παράγραφο διευκρινίζει ότι «η υποχρεωτική φοίτησις επί μίαν τριετίαν πλέον της ήδη υποχρεωτικής εξαετίας επιβάλλεται σταδιακώς, η δε σειρά της εφαρμογής αυτής καθορίζεται εκάστοτε δια Βασιλικού Διατάγματος εκδιδομένου προτάσει των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ευθύς ως εξασφαλίζονται αι δια την πραγματοποίησίν της αναγκαίαι προϋποθέσεις (διδασκτήρια, σχολικός εξοπλισμός, διδακτικόν προσωπικόν, ευχέρεια μεταφοράς των μαθητών)» (ΦΕΚ182/Α/24-10-1964).

Αξιοσημείωτο είναι στην περίπτωση αυτή το γεγονός ότι δεν αναφέρονται κυρώσεις, για την περίπτωση της μη τήρησης των διατάξεων για την υποχρεωτική φοίτηση. Η παράλειψη αυτή ίσως οφείλεται στην παράγραφο 2 του άρθρου 4, που όριζε ότι θα επιβαλλόταν σταδιακά και ότι θα καθοριζόταν με Β. Δ. μόλις εξασφαλιζόντουσαν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της.

Μερικά από τα μέτρα που συνέβαλαν στην εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι η θέσπιση της δωρεάν παιδείας «Η εκπαίδευσις εις όλας τας βαθμίδας παρέχεται δωρεάν [...] δωρεάν μεταφοράν εις το σχολείον των εις μακράν απόστασιν από τούτου οικούντων μαθητών κατά τα έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως και δια την παροχήν εις μαθητάς γεύματος και βιβλίων» (ΦΕΚ182/Α/24-10-1964), η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο «Εις το Γυμνάσιον εγγράφονται άνευ εισαγωγικών εξετάσεων μαθηταί αποφοιτήσαντες του Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ182/Α/24-10-1964) και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας «η Δημοτική είναι η γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου, της διδασκαλίας και των βιβλίων του» (ΦΕΚ182/Α/24-10-1964).

Η μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί τομή στην ιστορία της εκπαίδευσης καθώς συμπεριέλαβε τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική) στην υποχρεωτική φοίτηση.

### **Η εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας του 1967**

Η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού με την κατάληψη της εξουσίας από τους πραξικοπηματίες στις 21 Απριλίου του 1967 δεν μπόρεσε να αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική του απριλιανού καθεστώτος κατά την μακρόχρονη περίοδο της συνταγματικής εκτροπής στη χώρα μας (1967-1974), αποτυπώθηκε στον αναγκαστικό νόμο 129/ 1967 και στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, που συστάθηκε τον Αύγουστο του 1971 με απόφαση του Γεώργιου Παπαδόπουλου.



Στον αναγκαστικό Νόμο 129/1967 η υποχρεωτική εκπαίδευση μειώθηκε από εννέα σε έξι. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι *«Η υποχρεωτική φοίτηση είναι εξαιρετικής δυναμένη να παραταθή εις εννεατή δια Β. Δ) των εκδιδόμενων προτάσει των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών»* (ΦΕΚ163/25-9-1967). Αξίζει να σημειωθεί πως δε γίνεται καμία αναφορά σε περίπτωση μη τήρησης της υποχρεωτικής φοίτησης.

Το «λαϊκό σχολείο» της Κυβέρνησης Παπανδρέου μετατρέπεται σε συντηρητικό και επιλεκτικό όπου αντανάκλα την υποτροπή της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας. Ο Α. Ν. 129 περιόρισε τη δημοτική γλώσσα στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ η καθαρεύουσα καθίσταται *«το όργανον εκφράσεως, γραπτής και προφορικής, διδασκόντων και διδασκομένων, εις τα Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου, το Γυμνάσιον, τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας και τας εν γένει Σχολάς»* (ΦΕΚ163/25-9-1967). Επιπροσθέτως, εισάγονται και πάλι *«εις την Α' τάξιν του Γυμνασίου εισάγονται κατόπιν εισιτηρίων εξετάσεων απόφοιτοι της στ' τάξεως του Δημοτικού σχολείου»* (ΦΕΚ163/25-9-1967).

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι με τον αναγκαστικό αυτό νόμο η δικτατορία, διακατέχεται από μια έντονη διάθεση αντίδρασης για ότι είχε συντελεστεί την περίοδο του κοινοβουλευτισμού, όπου σκοπό έχει να ανατρέψει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το φιλελεύθερο ιδεολογικό προσανατολισμό της (Χαραλάμπους, 1990).

Με την απόφαση 5600/14-6-1971 του πρωθυπουργού της στρατιωτικής Κυβέρνησης Γ. Παπαδόπουλου συγκροτήθηκε Επιτροπή Παιδείας με σκοπό τη μελέτη του εκπαιδευτικού προβλήματος της χώρας και την υποβολή των πορισμάτων στην Κυβέρνηση. Το αντικείμενο μελέτης ήταν: η γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και η ανωτάτη εκπαίδευση (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1974).

Όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση η Επιτροπή αφού διαπίστωσε ότι η εξαιρετικής υποχρεωτική εκπαίδευση δεν ανταποκρινόταν στις αυξημένες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της εποχής, κατέληξε ομόφωνα *«ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση παρ' ημίν πρέπει να ορισθή δετής με πρόβλεψιν να καταστή αυτή 9ετής εις μελλοντικήν αναδιάρθρωσιν της οργανώσεως της εκπαιδεύσεως [...] γίνονται δεκτοί οι συμπληρούντες κατά την έναρξιν του διδακτικού έτους ηλικίαν 5 ετών και 6 μηνών»* (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1974).

Η οκτάχρονη υποχρεωτική φοίτηση επέφερε και μια αλλαγή στην οργάνωση της μέσης. Τα πρώτα έξι χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα διανύονταν στο εξάχρονο Δημοτικό Σχολείο και τα δύο τελευταία θα διανύονταν στο διετή κατώτερο κύκλο του εξατάξιου Γυμνασίου. Το πρόγραμμα σπουδών των οκτώ ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν συνεχές χωρίς επαναλήψεις και επικάλυψη της ύλης, ενώ η μετάβαση των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου στο Γυμνάσιο γινόταν χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1974).

Ο θεσμός της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα επανέλθει με το Σύνταγμα του 1975, μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας και ορίζεται στο άρθρο 16 παράγραφος 3 ότι τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να είναι λιγότερα από εννέα (Παμουκτσόγλου, 2001).

### **Κριτική-Συμπεράσματα**

Χρειάστηκε ένας αιώνας σχεδόν για να εφαρμοστεί στην πράξη η υποχρεωτική εκπαίδευση. Μέχρι το 1929 ίσχυε το Βασιλικό Διάταγμα της 6<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1834 που όριζε επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία απαρτιζόταν από το τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο και το τριτάξιο Ελληνικό. Δυστυχώς, όμως, το νομοθετικό αυτό Διάταγμα «έσχε μόνον θεωρητικήν αξίαν, διότι εν τη πράξει παρέμεινε εντελώς σχεδόν ανεφάρμοστον επί μακρά έτη» (Μπουζάκης, 2002) περιορίζοντας τη μεγάλη μάζα του λαού στις βασικές γνώσεις του τετρατάξιου Δημοτικού.

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, αφ' ενός γιατί ήταν αντίθετες με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής καθώς ο πληθυσμός της χώρας βγήκε από μια μακροχρόνια πολιτική και πολεμική περιπέτεια, αφ' ετέρου δε λήφθηκαν ποτέ καμία πρόνοια για την επίλυση των σοβαρών εκπαιδευτικών προβλημάτων (διδασκλήρια, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, στελέχωση κ.α.) (Μπουζάκης, 2002). Παράλληλα, η Μικρασιατική καταστροφή και το δημογραφικό πρόβλημα που δημιούργησε, η απομυθοποίηση της Μεγάλης Ιδέας καθώς και η οικονομική κρίση της εποχής απέδειξαν ότι το ελλειπτικό Δημοτικό και το επιλεκτικό- συντηρητικό Γυμνάσιο δεν ανταποκρίνονταν στις κοινωνικές απαιτήσεις της εποχής και πρόβαλαν έντονα το αίτημα για αναδιαμόρφωση της παιδείας και της δημιουργίας ενός λαϊκού σχολείου.

Το αίτημα αυτό εκπληρώθηκε από την μεταρρυθμιστική προσπάθεια της Κυβέρνησης των Φιλελευθέρων που είναι γνωστή ως μεταρρύθμιση του 1929. Ουσιαστικά, η μεταρρύθμιση αυτή προσπαθεί να πραγματοποιήσει τις ατελέσφορες προσπάθειες που δεν προχώρησαν τα προηγούμενα χρόνια (Νομοσχέδια Τσιριμώκου 1913 και Μεταρρύθμιση του 1917-20).

Οι λόγοι που συντέλεσαν στην αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν αφ' ενός πολιτικοοικονομικοί, γιατί η οικονομική ανάπτυξη της χώρας ήταν άμεσα συνυφασμένη με την εκπαίδευση, και αφ' ετέρου εκπαιδευτικοί, γιατί ήθελαν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να πρεσβεύει τις ιδέες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Ένας άλλος επίσης σημαντικός λόγος ήταν η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού που μάστιζε την ελληνική κοινωνία και κυρίως το γυναικείο πληθυσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πρακτικά των συνεδρίων του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου αναφέρεται ότι κατά την απογραφή του 1923 το ποσοστό των αναλφάβητων αντρών ήταν 21% και των γυναικών 54,1% (Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, 1931). Η

Κυβέρνηση του Βενιζέλου σκόπευε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να μην απευθύνετε στου ολίγους αλλά στους πολλούς. Γι' αυτό άλλωστε τα μέτρα επιβολής κυρώσεων για τους παραβάτες που θεσπίστηκαν ήταν τόσο αυστηρά.

Οι εξελίξεις της περιόδου 1936-1941 που ακολούθησαν, η δικτατορία του Μεταξά (1936-1940), η τριπλή κατοχή (1941-1944) και ο Εμφύλιος Πόλεμος, αναχαίτισαν τη Μεταρρύθμιση του 1929 και ευνόησαν την κυριαρχία δύο εκπαιδευτικών ρευμάτων. Το πρώτο εκφράστηκε από το χώρο της άκρας δεξιάς, την περίοδο της Μεταξικής δικτατορίας και το δεύτερο εκφράστηκε από το χώρο της άκρας αριστεράς, την περίοδο 1941-1944.

Από τη μια, έχουμε τους εκπρόσωπους της ακροδεξιάς που συρρίκνωσαν το Δημοτικό Σχολείο στα τέσσερα χρόνια και επέκτειναν το Γυμνάσιο στα οκτώ χρόνια, και από την άλλη τους εκπρόσωπους της άκρας αριστεράς που επέκτειναν το Δημοτικό Σχολείο στα οκτώ χρόνια και περιόρισαν το Γυμνάσιο στα τέσσερα χρόνια. Αν το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι οπαδός του «υπεργυμνασίου», το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι οπαδός του «υπερδημοτικού» (Χαραλάμπους, 1990). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι οπαδοί του συντηρητισμού επιθυμούσαν μια εκπαίδευση αντιλαϊκή, «ελιτιστική», με ταξικά κριτήρια όπου κέντρο βάρους ήταν η Μέση Εκπαίδευση, ενώ, αντιθέτως οι οπαδοί του αριστερού ρεύματος πρότειναν μια εκπαίδευση λαϊκή, δημοκρατική χωρίς ταξικούς φραγμούς με κέντρο βάρους την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η περίοδος του μεσοπολέμου (1950-1974) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και περίοδος πολιτικής αλλαγής. Η φρίκη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και τα αποτελέσματα του Εμφύλιου σπαραγμού έκαναν έντονη την ανάγκη για αλλαγή του πολιτικού σκηνικού. Τα παραδοσιακά κόμματα, το κόμμα των Φιλελευθέρων και το Λαϊκό Κόμμα, σταδιακά άρχισαν να «αντικαθιστούνται» από νέα. Η ίδρυση του *Ελληνικού Συναγερμού* (6-8-1951) που στη συνέχεια θα μετονομαστεί σε *Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση* (4-1-1956), θα αφομοιώσει τα μικρά συντηρητικά κόμματα και θα σημάνει το τέλος του ιστορικού Λαϊκού Κόμματος. Λίγο καιρό αργότερα απότοκος Κόμματος των Φιλελευθέρων θα είναι η *Ένωσις Κέντρον* του Γ. Παπανδρέου (19-9-1961). Τα γεγονότα αυτά δεν άφησαν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικής αλλαγής, αρχικά από τη συντηρητική μεριά, αποτελεί η Επιτροπή Παιδείας 1957 που συγκροτήθηκε από Κ. Καραμανλή. Οι αρχές στις οποίες στηρίχτηκαν τα πορίσματα της Ε. Π. εκφράζουν φιλελεύθερες απόψεις: ανάγκη εκσυγχρονισμού και ανάγκη ενίσχυσης του οικονομικού ρόλου της εκπαίδευσης καθώς «*η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις*» (Επιτροπή Παιδείας, 1958), χωρίς αυτό, όμως, να σημαίνει ότι αποποιείται τη συντηρητική της ταυτότητα. Ο ανθρωπισμός και ο κλασικισμός που απορρέει από το ελληνοχριστιανικό πνεύμα «*πρέπει να αποτελέ το απαρασάλευτον δια την εκπαίδευση των νέων μας βάθρο*» (Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, 1931). Πάντως η εικόνα που παρουσιάζει το συντηρητικό κόμμα δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως συναίνεση

απέναντι στο φιλελεύθερο κόμμα, αλλά ως επανατοποθέτηση που πραγματοποιούνται κάτω από το βάρος σημαντικών επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων, όπως είναι η εκτόξευση του δορυφόρου Σπούτνικ (4-10-1957) (Χαραλάμπους, 1990). Αν και η Ε. Π. δεν αύξησε την υποχρεωτική εκπαίδευση, επικαλούμενη την οικονομική αδυναμία του κράτους, η καθιέρωση της εξάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης και η καταδίκη δημιουργίας παράλληλου δικτύου μέσης εκπαίδευσης, είναι δείγματα βελτίωσης και εξέλιξης της συντηρητικής πλευράς. Αν συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι ένα από τα μέλη της Επιτροπή Παιδείας ήταν ο Ευάγγελος Παπανούτσος, η παραπάνω θέση γίνεται ακόμα πιο ισχυρή. Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν και μέλη που ενέμεναν στη σκληρή συντηρητική τους θέση και πρότειναν τη μείωση της χρονικής διάρκειας της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μερικά μέλη όπως ο Θεοδαρακόπουλος και ο Ζέρβας πρότειναν την μείωση της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης στα πέντε χρόνια και την αύξηση της Μέσης Εκπαίδευσης στα επτά, ενώ οι Μπόνης, Παλαιολόγος και Φραγκίστας πρότειναν να διατηρηθεί η Στοιχειώδης Εκπαίδευση στα έξι χρόνια και να αυξηθεί η Μέση Εκπαίδευση στα επτά (Επιτροπή Παιδείας, 1958).

Μετά τις εκλογές της 3-11-1963 και το σχηματισμό κυβέρνησης από την Ε. Κ., ο νέος πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας ως ένδειξη της σημασίας που απέδιδε η κυβέρνησή του στα εκπαιδευτικά θέματα, με συνεργάτες το Λουκή Ακρίτα στη θέση του υφυπουργού και τον Ε. Παπανούτσο στη θέση του γενικού γραμματέα.

Η Μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί τη δεύτερη τομή στο ζήτημα που μας ενδιαφέρει, καθώς η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνεται κατά τρία χρόνια, γίνεται δηλαδή από εξάχρονη που ίσχυε μέχρι τότε εννιάχρονη. Και στην περίπτωση αυτή σημειώνεται και πάλι μια αύξηση κατά 50%, όπως έγινε και στη περίπτωση του 1929 (Τερζής, 1988). Ένας άλλος λόγος, επίσης, είναι ότι είναι η πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που εντός της υποχρεωτικής φοίτησης εντάσσεται η Δευτεροβάθμια Γενική αλλά κυρίως η Επαγγελματική Εκπαίδευση. Παράλληλα, η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων αύξησε το μαθητικό πληθυσμό της γυμνασιακής βαθμίδας. Το Γυμνάσιο παύει να είναι πια επιλεκτικό σχολείο, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να συνεχίσουν τις σπουδές του στις Ανώτατες Σχολές που μέχρι τότε ήταν σχεδόν αδύνατο. Η μεταρρύθμιση της Κυβέρνησης Παπανδρέου έθεσε τις βάσεις για το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα.

Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι το γεγονός ότι στην εισηγητική έκθεση του νομοθετικού διατάγματος 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως» τονίζεται ότι μόνο η Ελλάδα μαζί με την Πορτογαλία και την Ισπανία έχουν εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, τη στιγμή που οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες έχουν υποχρεωτική εκπαίδευση επτά έως δέκα χρόνια (Μπουζάκης, 2002). Η σύγκριση αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία καθώς η Ελλάδα επιθυμούσε να βγει από τα στεγανά της Βαλκανικής Χερσονήσου και να ενταχθεί στον οργανισμό της ευρωπαϊκής οικογένειας την ΕΟΚ. Επιπρόσθετα, σημειώνει πως μόνο η επένδυση στην εκπαίδευση θα επιφέρει οικονομική ανάπτυξη, και από μια γεωργική να

μετατραπεί σε μια βιομηχανική χώρα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η Ελλάδα βρίσκεται «εις το στάδιον μιας προϊούσης αστικοποίησης, αλλ' εις τον τομέα της βιομηχανικής παραγωγής υστερούμεν» (Μπουζάκης, 2002). Επιπλέον, προσθέτει ότι η επέκταση της εκπαίδευσης κατά τρία χρόνια θα ανύψωνε την πνευματική στάθμη των στρωμάτων του λαού και θα κρατούσε το μαθητή εντός του σχολείου καθώς «τα τρία έτη της πρώτης ήβης (13,14,15), ότε δεν είναι ακόμη ώριμος δια να επιδοθή εις βιοποριστικήν εργασίαν και διατρέχει μίαν εξαιρετικώς κρίσιμον περίοδον του βίου [...] τότε ο νέος έχει μέγιστην ανάγκην επιβλέψεως και καθοδηγήσεως[...] Η επιδίωξις είναι, να παραμείνουν οι έφηβοι των 13, 14 και 15 ετών υπό την στέγην του σχολείου και να αποκτήσουν θεωρητικά και πρακτικά εφόδια ζωής ανάλογα προς τας ηυξημένας απαιτήσεις της εποχής μας» (Μπουζάκης, 2002). Είναι φανερό, λοιπόν, πως η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα συνδεθεί με τον εκδημοκρατισμό και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Χαραλάμπους, 1990).

Η μεταρρύθμιση του 1964 δέχτηκε οξεία κριτική από το συντηρητικό ρεύμα. Όσον αφορά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αν και δεν είναι αντίθετη, υπογραμμίζει πως το επίπεδο των σπουδών της μέσης εκπαίδευσης θα σημειώσει πτώση, καθώς η υλικοτεχνική υποδομή δεν επαρκεί για την υποδοχή των μαθητών. Στον αντίποδα των συντηρητικών απόψεων τοποθετείται η ΕΔΑ, η οποία παραμένει πιστή στη θέση της, υποστηρίζει πως για να φανεί ο ενιαίος χαρακτήρας της εννιάχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να αρθεί η τομή μεταξύ του εξάχρονου Δημοτικού και του τριχρόνου Γυμνασίου. Η τομή αυτή διαχωρίζει το Δημοτικό από το Γυμνάσιο καθιστώντας το προθάλαμο του Λυκείου (Χαραλάμπους, 1990).

Η συνταγματική δικτατορία 1967 θα ανατρέψει τη μεταρρύθμιση της Ε. Κ. μειώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση στα έξι χρόνια με τον Α. Ν. 129/1967, ο οποίος διαπνέεται από ένα βαθύτατο ελληνοχριστιανικό πνεύμα και αντικομμουνιστικό χαρακτήρα. Παρόμοια εικόνα παρατηρήθηκε και στη δικτατορία του Μεταξά με τον Α. Ν. 770/1936. Μια πιο ρεαλιστική στάση θα κρατήσει η Επιτροπή Παιδείας 1973, η οποία θα προτείνει οκτάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, καθώς η εξάχρονη εκπαίδευση δεν ανταποκρίνονταν στις αυξημένες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της εποχής. Η θέση αυτή απηγούσε περισσότερο την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα παρά το πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στους σκοπούς της εκπαίδευσης διαφαίνεται καθαρά η κυριαρχία της εθνικής ιδεολογίας και του ελληνοχριστιανικού πνεύματος (Χαραλάμπους, 1990). Μολαταύτα, η περίοδος της δικτατορίας της 21<sup>ης</sup> Απριλίου 1967 είναι η ύστατη προσπάθεια να επιβληθεί ο παραδοσιακός προσανατολισμός των «βραδυπορούντων» (Τερζής, 2002) στην εκπαίδευση, την πολιτική και τον πολιτισμό.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα εξής:

- Στην προπολεμική περίοδο εφαρμόστηκε ύστερα από εκατό περίπου χρόνια την από την ίδρυση του ελληνικού κράτους η υποχρεωτική εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1929 δημιούργησε το εξάχρονο υποχρεωτικό Δημοτικού

Σχολείου, το σχολείο του λαού, πάνω στο οποίο βασίστηκαν οι επόμενες μεταρρυθμίσεις.

- Στη μεταπολεμική περίοδο η υποχρεωτική εκπαίδευση γίνεται εννιάχρονη και το παραδοσιακό εξάχρονο Γυμνάσιο διαιρέθηκε σε δύο κύκλους. Η μεταρρύθμιση του 1964 έθεσε τις βάσεις των μετέπειτα μεταρρυθμίσεων της μεταπολιτευτικής περιόδου.
- Το αίτημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν ένα από βασικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα που ταλάνισε τα εκπαιδευτικά ρεύματα μέχρι την περίοδο της μεταπολίτευσης. Παρατηρούμε τη σταδιακή πορεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πως δηλαδή από τους *νεωτεριστές* (Νομοσχέδια 1913 και Μεταρρύθμιση 1917-1920), περάσαμε στους *πρώιμους αποδέκτες* (Μεταρρύθμιση 1929), στη συνέχεια στη *πρώιμη πλειοψηφία* (Μεταρρύθμιση 1964) για να καταλήξει στη *ύστερη πλειοψηφία* (Μεταρρύθμιση 1976) (Τερζής, 2002).
- Δεν θα ήταν άτολμο να υποστηριχθεί πως οι νομοθετικές ρυθμίσεις των μεταρρυθμίσεων και των Επιτροπών Παιδείας κινήθηκαν γύρω από τον άξονα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί ανάλογα με τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης ή ανάλογα με τη βαρύτητα που θα της έδιναν, εξαρτιόταν η δομή και το πρόγραμμα των επόμενων βαθμίδων. Επίσης, η υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν υπεύθυνη για τη διαμόρφωση του αυριανού μελλοντικού πολίτη.
- Τέλος, η πολιτικο-ιδεολογική δυναμική της επισκοπούμενης περιόδου ήταν ο ουσιαστικός παράγοντας που επηρέασε την εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση την υποχρεωτική εκπαίδευση.

## Πηγές-Βιβλιογραφία

### Α. Πηγές

Φύλλα Εφημερίδος της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.)

Φ.Ε.Κ. 309/1929

Φ.Ε.Κ. 263/1937

Φ.Ε.Κ. 182/1964

Φ.Ε.Κ. 163/1967

Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων 5-24 Οκτωβρίου 1931*, Αθήναι 1931

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 24 Ιουνίου 1957- 10 Ιανουαρίου 1958*, Εκ του Εθνικού τυπογραφείου 1958

Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Πορίσματα Επιτροπής παιδείας 1971-1973*, Εκ του Εθνικού τυπογραφείου, Αθήναι 1974

## **B. Βιβλιογραφία**

«Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929», στο: Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002<sup>3</sup>, σσ. 646-866.

«Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964», στο: Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002<sup>3</sup>, σσ. 145-256.

Δημαράς, Α. (1988) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*, τόμ. Β', Αθήνα: Ερμής.

Ιμβριώτη, Ρ. (1955) *Ανθρωπιστική Παιδεία: γενική και πολυτεχνική*, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001) *Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: ζήτημα πολιτικής επιλογής και όχι μόνο*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Τερζής, Ν. (1988) *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τερζής, Ν. (2002) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Προγράμματα και πραγματικότητα- Πράγματα και πρόσωπα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τερζής, Ν. (2010) *Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού: πριν από το κράτος, έξω από το κράτος, στο κράτος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

## Κοινωνιομετρική έρευνα δημοτικότητας νηπίων στην τάξη

*Ρακαλίδου Κρυστάλλω*

*Π.Ε.60 και Εκπαιδύτρια εκπαιδευτών Ενηλίκων, M.Ed, rakallidou@sch.gr*

*Κάμου Χρυσάνθη, Π.Ε.60, M.Ed, ckamou@gmail.com*

*Λιούφα Στέλλα, ΤΕΠΙΑΕ ΑΠΘ, slioufa@yahoo.gr*

### Περίληψη

Σκοπός τους παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστεί ο βαθμός δημοτικότητας των νηπίων και η συμφωνία των εκτιμήσεων της νηπιαγωγού για τη δημοτικότητα των παιδιών στην τάξη. Στο πρώτο μέρος, επιχειρείται η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Αναλύονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αναφέρεται η μέθοδος της κοινωνιομετρίας και επισημαίνονται οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη δημοτικότητα των παιδιών. Περιλαμβάνονται προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και τέλος διατυπώνεται η υπόθεση εργασίας. Στο δεύτερο μέρος εντάσσεται η εμπειρική έρευνα. Παρουσιάζονται ο σχεδιασμός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, ο πληθυσμός της έρευνας και η επιλογή του δείγματος. Αναπτύσσεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η καταγραφή, η ανάλυση τους και τα αποτελέσματα. Καταλήγει στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δημοτικότητα νηπίων, κοινωνιομετρικό τεστ, έρευνα, συμπεράσματα.

### Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, η ανακάλυψη του «Άλλου» και η δυνατότητα σύναψης σχέσης μ' αυτόν είναι συναρτημένες με την πρόοδο της νόησης και του θυμικού, που επηρεάζονται με τη σειρά τους απ' τον πλούτο και την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Το ανθρώπινο ον, αυξάνει βαθμιαία την κοινωνική του ανάπτυξη.

Το παιδί του νηπιαγωγείου, θα αναπτύξει την αυτονομία του και την ανεξαρτησία του καθώς και τις έννοιες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης, της αμοιβαιότητας, αλλά και όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαδική ζωή και τη συνεργασία, μέσα από την καθημερινή τριβή με τους συμμαθητές του. Οι σχέσεις που θα αναπτύξει θα είναι εφήμερες και περιστασιακές, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, οι δυάδες που σχηματίζονται σε αυτή την ηλικία, δεν έχουν κατά κανόνα για κίνητρα μόνο τη συμπάθεια και τη φιλία μεταξύ των παιδιών, αλλά μερικές φορές και την εχθρότητα προς ένα τρίτο παιδί, κάτι το οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται άμεσα.



## Κοινωνική ανάπτυξη και κοινωνιομετρία

Το παιδί κοινωνικοποιείται βαθμιαία, χάρη στις ολοένα περισσότερες και πολυπλοκότερες ανταλλαγές με το άμεσο περιβάλλον, οι οποίες αποτελούν το αίτιο αλλά και το αποτέλεσμα ταυτόχρονα της οργανικής ωρίμανσης και της συναισθηματικής και νοητικής ανάπτυξης (Ρέιμον, 1999).<sup>1</sup>

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004)<sup>2</sup>, η κοινωνιομετρία είναι μία μεθοδολογική διαδικασία, η οποία προσπαθεί να μετρήσει τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, και κατ' επέκταση, το κοινωνικό status του κάθε μέλους αυτής της ομάδας. Η κοινωνιομετρία υποκινώντας τα μέλη της ομάδας να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για συντρόφους στο παιχνίδι, θεωρείται ότι καταγράφει με αντικειμενικό τρόπο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα σε αυτήν. Η αντικειμενικότητα της μέτρησης έχει την έννοια, ότι δε στηρίζεται στην αντίληψη και τις εκτιμήσεις εξωτερικών παρατηρητών, αλλά στις δηλώσεις των ίδιων των υποκειμένων που εμπλέκονται.

Θεωρεί ότι ο Moreno (1953)<sup>3</sup>, εμπνευστής της κοινωνιομετρικής μεθόδου, οργάνωσε τη βασική ιδέα αυτής της πρότασης, στηριζόμενος στη διαπίστωση, ότι κάθε φορά που δύο υποκείμενα έρχονται σε επαφή υπάρχουν τρεις εναλλακτικές δυνατότητες: να αισθανθούν συμπάθεια, αντιπάθεια ή αδιαφορία. Κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής, παρουσιάζονται κάποια μεθοδολογικά προβλήματα. Έτσι, άρχισαν να πραγματοποιούνται διάφορες τροποποιήσεις, και βελτιώσεις, οι οποίες επιχειρούσαν να επιλύουν, τα προβλήματα που προέκυπταν κάθε φορά.

Με την επέκτασή της στις σχολικές ομάδες η κοινωνιομετρία έγινε μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδος για την αξιολόγηση της ικανότητας κοινωνικής προσαρμογής (socialcompetence) των μαθητών. Μάλιστα το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές αναλύσεις αναζωπυρώθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ως αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών για βελτίωση της ικανότητας κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. Η επιλογή της πιο κατάλληλης κοινωνιομετρικής μεθόδου πρέπει να καθορίζεται από τους στόχους της έρευνας για την οποία χρησιμοποιείται.

Οι κοινωνικές σχέσεις στο Νηπιαγωγείο έχουν μελετηθεί ως προς δύο παραμέτρους, τις δυαδικές σχέσεις (π.χ. φιλία) και την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τη δημοτικότητα. Το βαθμό δηλαδή στον οποίο το κάθε παιδί είναι αρεστό ή όχι στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία τα νήπια σχηματίζουν φιλίες είναι: η αυτοαντίληψη, η δημοτικότητα, η

<sup>1</sup>Ρέιμον-Ριβιέ, Μ. (1999). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτη

<sup>2</sup>Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

<sup>3</sup>Moreno, Jacob Levy, *"Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychology, and sociodrama"*, Beacon House, 1953.

εξωτερική έλξη, ο αριθμός αδερφών και η κοινωνική τάξη και η δομή της οικογένειας (Αυγητίδου, 1997)<sup>4</sup>

Ο Gottman (2000)<sup>5</sup> κατέληξε ότι τα παιδιά ξεκινούν μια κοινή δραστηριότητα, ή ξεκινούν το παιχνίδι με δύο τρόπους: α) βρίσκουν κάτι το οποίο μπορούν να κάνουν μαζί, β) εξερευνούν τις διαφορές και τις ομοιότητες τους. Επίσης ο βαθμός συγχρονισμού στο παιχνίδι τους, καθορίζει κατά πόσο τα δύο παιδιά, τα πηγαίνουν καλά μαζί.

### **Αντιλήψεις των νηπίων και των νηπιαγωγών για την δημοτικότητα των νηπίων.**

Σύμφωνα με τους Smith&Laslett, η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ υπαγορεύεται από τη διαπίστωση ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους, είναι πολύ διαφορετική από τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Η διάσταση των εντυπώσεων των εκπαιδευτικών με την πραγματικότητα των σχέσεων των μαθητών επιβεβαιώθηκε με διάφορες ερευνητικές προσπάθειες. Αυτή η διαπίστωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δείχνει πόσο χρήσιμο είναι να αντιπαραβάλλουν οι εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους με τις πραγματικές σχέσεις, όπως τις βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές (Μπίκος, 2004). Ακόμη και στις περιπτώσεις, που οι ίδιοι εκτιμούν σωστά το πνευματικό επίπεδο των μαθητών τους, λανθάνουν στις εκτιμήσεις τους για το κοινωνικό status, καθώς και για τα ιδιαίτερα προβλήματά τους, δεν είναι δηλαδή σε θέση να εκτιμήσουν με ακρίβεια τις ιδιότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, με αποτέλεσμα οι διδακτικές πρακτικές να μην ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών, στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στο κοινωνικό τους status. Αποτέλεσμα αυτής της σχέσης που επικρατεί στο βαθμό αλληλοαντίληψης και αλληλοκατανόησης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, είναι οι συγκρούσεις, οι δυσκολίες μάθησης και οι απογοητεύσεις που βιώνουν καθημερινά σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, μαθητές και δάσκαλοι μέσα στην τάξη, με όλες τις συνέπειες που έχουν στη συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή και το ρόλο του δασκάλου (Τσιπλητάρης, 1998)<sup>6</sup>.

Καταξιωμένοι ερευνητές, όπως ο B. Selman (1980)<sup>7</sup>, υποστήριζαν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να καθορίσουν τη σχέση τους πέρα από μια στιγμιαία φυσική αλληλεπίδραση και αξιολογούν τις κοινωνικές τους σχέσεις, σύμφωνα με εξωτερικά χαρακτηριστικά (εγγύτητα), τα φυσικά χαρακτηριστικά και το παιχνίδι, ενώ ως συνηθέστεροι λόγοι για την απόρριψη των συντρόφων αναφέρονται η φυσική βία και η ενοχλητική συμπεριφορά. Οι αιτιολογήσεις των επιλογών τους, φανερώνουν μια εγωκεντρική αντιμετώπιση (Μπίκος, 2004).

<sup>4</sup>Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στη προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

<sup>5</sup>Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

<sup>6</sup>Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών, Περιβολάκι

<sup>7</sup>Selman, Robert L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. London: AcademicPress.

Από την δεκαετία του '90 παρουσιάζεται μια αύξηση των ερευνών με αυτή τη θεματική για τη συγκεκριμένη ηλικία όπως και η τάση να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των δεδομένων και με επιτόπια παρατήρηση, υπόδυση ρόλων και χρήση εικόνων. Λίγο νωρίτερα ο C. Howes (1987)<sup>8</sup> αμφισβήτησε με εμπειρική τεκμηρίωση και την άποψη για την αστάθεια των σχέσεών τους, διαπιστώνοντας ότι έχουν την ικανότητα να τις διατηρούν και σταθερές αλλά και σε βάθος χρόνου. Επιπλέον διεξήχθησαν έρευνες που επικεντρώθηκαν ειδικότερα στην κοινωνιομετρική κατάταξη των παιδιών και οι οποίες έδειξαν ότι τα παιδιά, ακόμη και όταν άλλαζαν ομάδα τάξης, όπως με το πέρασμα του χρόνου, εξακολουθούσαν να κατατάσσονται στις ίδιες κατηγορίες δημοτικότητας που είχαν αρχικά καταταχθεί, εξακολουθούσαν δηλαδή να είναι δημοφιλή ή εξοστρακισμένα. Οι προσδοκίες των νηπίων όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις, αποδίδονται συνοπτικά με τη γενικότερη κατηγορία «αμοιβαιότητα». Για τα παιδιά του Δημοτικού βαρύνουν το συναισθηματικό δέσιμο, η συμπαράσταση, η κατοχή κάποιας ικανότητας, και η ετοιμότητα για συνεργασία (Νημά, 1998)<sup>9</sup>. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνών, σημαντικοί παράγοντες απόρριψής των παιδιών, αποτελούν η φυσική βία, η ενοχλητική συμπεριφορά και η σύγκρουση για κάποιο αντικείμενο

Στο PennsylvaniaStateUniversity η συμφωνία δασκάλων-παιδιών εξετάστηκε ξεχωριστά, για τις αναφορές στις φίλιες και στις κοινωνικές ομάδες. Οι αναφορές δασκάλου-μαθητή συμφωνούν μετρίως για τις παιδικές φίλιες και τις κοινωνικές ομάδες. (Gest, 2006)<sup>10</sup>. Αλλά και στο A. M. University of Miami, οι εκτιμήσεις των δασκάλων συμφώνησαν με τις εκτιμήσεις των παιδιών και αποτέλεσαν την καλύτερη πρόγνωση, για τη δημοτικότητα των αγοριών καθώς και για την απόσυρση των κοριτσιών (LaGreca, 1981)<sup>11</sup>. Τέλος, σε έρευνα του University of Michigan, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ευρεία κλίμακα διαφοροποίησης όσον αφορά την ικανότητα των δασκάλων να κρίνουν με ακρίβεια τις κοινωνιομετρικές προτιμήσεις των μαθητών. Η ικανότητα διάκρισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των προτιμήσεων των μαθητών διαφέρει, σε σχέση με την επιλογή συντρόφου στο παιχνίδι, την εργασία και το θρανίο. Οι δάσκαλοι διακρίνουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις προτιμήσεις των παιδιών, στις δύο τελευταίες δράσεις που εξελίσσονται στην τάξη, ενώ έχουν χαμηλότερη ικανότητα ακρίβειας στο παιχνίδι (Gronlund, 1949)<sup>12</sup>.

<sup>8</sup>Howes, C, & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430

<sup>9</sup>Νημά, Ε., Μέντζιου, Χ., & Σπυρίδης, Η. (1998). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε σχέση με την κοινωνιομετρική θέση των μαθητών*. Ναύπακτος: Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία.

<sup>10</sup>Gest, S. (2006). Teacher Reports of Children's Friendships and Social Groups: Agreement with Peer Reports and Implications for Studying Peer Similarity. Pennsylvania State University: Blackwell Publishing Ltd

<sup>11</sup>La Greca, A. (1981). Teacher Reports of Children's Friendships and Social Groups: Agreement with Peer Reports and Implications for Studying Peer Similarity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 9, No. 2, 1981, pp. 167-178: University of Miami

<sup>12</sup>Gronlund, N. (1950). *The accuracy of teacher's judgment concerning the status of sixth – grade pupils*, *Sociometr.*, Vol. 13, No4, University of Michigan

Με το κοινωνιομετρικό τεστ αποκαλύπτεται η κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνει κάθε μαθητής στην ομάδα της τάξης. Το κοινωνιομετρικό status αναγνωρίζεται πλέον ως ένας σημαντικός δείκτης για την ικανοποίηση που αισθάνεται ένα μέλος της ομάδας από το γεγονός ότι ανήκει σε αυτήν. Αυτό συναρτάται άμεσα με την κοινωνική προσαρμογή στη συγκεκριμένη ομάδα. Το διαγνωστικό υλικό που προσφέρει το τεστ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να επιχειρήσει βάσει αυτού, τους παιδαγωγικούς του χειρισμούς. Πολύτιμες πληροφορίες αποκομίζει όμως και για τα μέλη της ομάδας που δεν είναι δημοφιλή. Μπορεί να εκτιμήσει καταρχήν το μέγεθος του προβλήματος ή την έκταση και ένταση της απόρριψης αυτών των μαθητών. Αποκομίζει επιπλέον ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με επιθυμητές επαφές, στοιχείο το οποίο πρέπει να το χρησιμοποιεί όταν καταρτίζει ομάδες συνεργασίας ή αναθέτει εργασίες. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν κάποιους μαθητές να βελτιώσουν τις δυνατότητες για επαφές και την αυτοεικόνα τους. Δεν αποκαλύπτονται όμως, μόνο τα προβλήματα της ομαδικής ζωής αλλά και οι θετικές πλευρές, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα των παιδαγωγικών προσπαθειών και χειρισμών. Για τη διαπίστωση των παιδαγωγικών τους χειρισμών είναι χρήσιμη η επανάληψη του τεστ. Σε τάξεις προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, επειδή το τεστ εντάσσεται και στην αξιολόγηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, συστήνεται η συχνότερη επανάληψή του (Μπίκος, 2004).

## Έρευνα

### Σκοπός της έρευνας

Να διαπιστωθεί ο βαθμός δημοτικότητας του κάθε νηπίου στην τάξη

### Υπόθεση της έρευνας

Οι απόψεις της Νηπιαγωγού και των νηπίων συμφωνούν, όσο αναφορά το κοινωνιομετρικό status αυτών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μέσα στην τάξη.

### Ερωτήματα

- Πόσο δημοφιλές είναι το κάθε παιδί σύμφωνα με τις απόψεις των συμμαθητών του;
- Πόσο δημοφιλές είναι το κάθε παιδί σύμφωνα με τη νηπιαγωγό;
- Ταυτίζονται οι απόψεις των παιδιών και της νηπιαγωγού;

### Δείγμα-Πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν τυχαίο δείγμα αστικής περιοχής (Θεσσαλονίκη). Επιλέχτηκε ένα τμήμα με 19 παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων. Τα 10 ήταν κορίτσια και τα 9 αγόρια. Επίσης στο δείγμα ανήκει και η νηπιαγωγός του τμήματος, η οποία έχει 33

χρόνια υπηρεσίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε γιατί θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό, αλλά και γιατί υπήρχε οικειότητα με τη νηπιαγωγό του σχολείου επομένως και εύκολη πρόσβαση.

#### Μέθοδος και μέσα συλλογής δεδομένων

Αφού διατυπώθηκε ο σκοπός της έρευνας, οικοδομήθηκε η υπόθεση και υποβλήθηκαν τα ερωτήματα, καθορίστηκαν οι μέθοδοι και τα μέσα συλλογής των στοιχείων, που αξιοποιήθηκαν ως βάση ερμηνείας και διεξαγωγής συμπερασμάτων. Αυτό φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα 1 σχεδιασμού της έρευνας.

Η έρευνα ακολούθησε το μοντέλο της ποσοτικής προσέγγισης, γιατί είναι πιλοτική και δεν προχωρήσαμε σε βαθύτερη ανάλυση, ερμηνεία και σύγκριση των στοιχείων λόγω της περιορισμένης έκτασής της, αλλά και του μειωμένου χρόνου διεξαγωγής της. Επίσης για τους παραπάνω λόγους δεν προχωρήσαμε και στην κατασκευή κοινωνιογράμματος για κάθε παιδί και δεν διερευνήσαμε και τη συνοχή της τάξης. Σύμφωνα και με το προηγούμενο θεωρητικό πλαίσιο, έγιναν κοινωνικές υποδείξεις από τους συνομηλίκους, σχετικά με τρεις επιθυμητούς και τρεις ανεπιθύμητους συντρόφους στο παιχνίδι, με ιεραρχική κατάταξη. Τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν ένα κοινωνιομετρικό τεστ για τα παιδιά και ένα ερωτηματολόγιο για τη νηπιαγωγό.

Το κοινωνιομετρικό τεστ περιλάμβανε δύο κοινωνιομετρικά ερωτήματα, ένα με θετικό κριτήριο επιλογής και ένα με αρνητικό. Οι ερωτήσεις δεν ήταν γενικές αλλά αφορούσαν τις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τις συναναστροφές τους στο παιχνίδι και έδιναν τη δυνατότητα στα νήπια να αναφέρουν τρία παιδιά με τα οποία θέλουν να παίζουν και τρία με τα οποία δε θέλουν. Τους ζητήθηκε επίσης να αιτιολογήσουν πολύ σύντομα την απάντησή τους.

Ερωτήματα:

1. Με ποιο παιδί σου αρέσει να παίζεις; Γιατί;
2. Με ποιο παιδί δε σου αρέσει να παίζεις; Γιατί;

Έτσι ανάλογα με τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις που συγκέντρωσαν τα παιδιά τα κατατάξαμε σε μία από τις εξής πέντε κατηγορίες δημοτικότητας: δημοφιλή, μέσου όρου, αντιφατικά, παραμελημένα και απορριπτόμενα. Δημοφιλή θεωρήθηκαν τα παιδιά που είχαν κατά βάση αρκετές θετικές επιλογές, μέσου όρου αυτά που είχαν περισσότερες θετικές επιλογές αλλά και κάποιες αρνητικές, αντιφατικά όσα συγκέντρωσαν παρόμοιες θετικές και αρνητικές επιλογές με πολύ μικρή υπεροχή των θετικών, παραμελημένα εκείνα που είχαν ελάχιστες ή καθόλου και θετικές και αρνητικές επιλογές και απορριπτόμενα τα παιδιά που συγκέντρωσαν αρκετές αρνητικές επιλογές.

Για την αιτιολόγηση της επιλογής των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση γιατί επιλέγει ή απορρίπτει το κάθε παιδί και ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τις παρακάτω κατηγορίες κριτηρίων

Θετικές επιλογές:

- Αμοιβαιότητα
- Κοινές δραστηριότητες (κοινό παιχνίδι, εργασία, διασκέδαση)
- Ικανότητες
- Αμοιβαιότητα-Συμπάθεια (είναι καλός ή γλυκός, είναι φίλος, τον αγαπώ)
- Αρνητικές επιλογές:
- Φυσική βία (χτυπάει, τραβάει μαλλιά κλπ)
- Άρνηση συνεργασίας (δε με παίζει, δε θέλει να κάνουμε ίδια εργασία κλπ)
- Κακή συμπεριφορά (κοροϊδεύει, πετάει την τσάντα μου, δε μου μιλάει, κλπ)
- Σύγκρουση (μαλώσαμε, δε μου δίνει...και το πήρα.. κλπ)

Να διευκρινίσουμε ότι η αιτιολόγηση δε συντελεί στη διερεύνηση της υπόθεσής μας, αλλά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η νηπιαγωγός θα μπορούσε έτσι πολύ εύκολα να παρατηρήσει, να εντοπίσει και να κατανοήσει τις αντίστοιχες συμπεριφορές, με σκοπό να τις χειριστεί προς όφελος της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός, με τη χρήση έντυπου πίνακα, έπρεπε να κατατάξει το κάθε παιδί σε μία από τις πέντε κατηγορίες δημοτικότητας σύμφωνα με τις συναναστροφές του, κυρίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και το πώς αυτή τις αντιλαμβάνεται. Απαντούσε δηλ. στο κοινωνιομετρικό ερώτημα: Σε ποια από τις 5 παρακάτω κατηγορίες κατατάσσετε το κάθε παιδί σύμφωνα με τις συναναστροφές του, κυρίως όταν παίζει; Δημοφιλής, Μέσου όρου, Αντιφατικός, Παραμελημένος, Απορριπτόμενος.

Τέλος συγκρίναμε τα αποτελέσματα των νηπίων και της νηπιαγωγού και καθορίσαμε το ποσοστό συμφωνίας των αντιλήψεών τους.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και κάθε μέθοδος έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επιλέχθηκε (Cohen, 1994 · Faulkner 1999), γιατί εξασφαλίζει καλό επίπεδο αξιοπιστίας, ενθαρρύνει μεγαλύτερη ειλικρίνεια και υπήρχε η δυνατότητα να συμπληρωθεί παρουσία των ερευνητών. Ακολούθησε τη μέθοδο της ονοματοδοσίας δύο ερωτήσεων (nomination), από τους συνομηλίκους (Coie et al. 1983)<sup>13</sup>. Βασισμένο στις αρχές που διατύπωσε ο Peery (1979)<sup>14</sup>, στο τεστ ονοματοδοσίας ζητείται από τα

<sup>13</sup>Coie, J., Dodge, K., Copotelli, H. (1983). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective: Correction. *Developmental Psychology*, 498

<sup>14</sup>Peery, J.C. (1979). A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50 (1979), pp. 1231-1234. Επίσης για τους παραπάνω λόγους δεν προχωρήσαμε και στην κατασκευή κοινωνιογράμματος για κάθε παιδί και δεν διερευνήσαμε και τη συνοχή της τάξης.

μέλη της ομάδας που μελετάται να κατονομάσουν τους συνομηλίκους που τους αρέσουν περισσότερο και αυτούς που δεν τους αρέσουν τόσο πολύ, ως προς κάποια κριτήρια, στη συγκεκριμένη περίπτωση στο κριτήριο του παιχνιδιού. Η καταγραφή των προτιμήσεων των παιδιών ήταν ιεραρχημένη, έτσι ώστε να μπορέσουμε να διακρίνουμε τα παιδιά που συγκέντρωσαν τις περισσότερες επιλογές και απορρίψεις των νηπίων, με σειρά προτεραιότητας. Δηλαδή ποιόν επέλεξαν ή απέρριψαν πρώτο, δεύτερο ή τρίτο. Η καταγραφή συμπεριέλαβε τα τρία πρώτα παιδιά κάθε βαθμίδας (Α, Β, Γ) και μόνο όταν συγκέντρωναν τουλάχιστον τρεις επιλογές. Γι αυτό μπορεί να δούμε και μόνο ένα νήπιο σε κάποια βαθμίδα π.χ: «Ρομπέρτα» Ν19 βαθμίδα «Γ» θετικών επιλογών και κανένα άλλο.

Για την εμφάνιση του ερωτηματολογίου ακολουθήσαμε τις προδιαγραφές που προτείνει η Bell (1993)<sup>15</sup>. Ήταν τυπογραφημένο και όχι χειρόγραφο, οι οδηγίες (προφορικές) ήταν σαφείς, το μέγεθος και το περιεχόμενο κρίθηκε ικανοποιητικό για να καλύψει τις ανάγκες συλλογής πληροφοριών, αλλά και να μην κουράσει τα παιδιά.

Όπως είπαμε οι λίγες ευκαιρίες που είχαμε για εμβάθυνση και διευκρίνιση των απαντήσεων, καθώς και η έλλειψη δυνατότητας μεγάλης έκτασης αναγωγής των στοιχείων ήταν τα μειονεκτήματα.

#### Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε αυστηρά, σε όλα τα στάδια (Faulkner, 1999<sup>16</sup>, Bell, 1993, · Cohen, 1994<sup>17</sup>) και εφαρμόστηκαν όλες οι ηθικές προδιαγραφές. Έγινε η απαραίτητη ενημέρωση σε όλους τους εμπλεκόμενους, σεβαστήκαμε την προσωπική ζωή των συμμετεχόντων και προσαρμόσαμε τη δουλειά μας απόλυτα στις ανάγκες των παιδιών, της νηπιαγωγού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε να μη διαταραχτεί η λειτουργία της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα επισκεφτήκαμε το σχολείο την πρώτη φορά για να πάρουμε την έγκριση της διευθύντριας και της νηπιαγωγού, ώστε να διεξαχθεί η έρευνα στην τάξη της. Στη συνέχεια συναποφασίσαμε με τη νηπιαγωγό πότε είναι η καταλληλότερη ώρα και μέρα. Την επόμενη εβδομάδα πήγαμε στο σχολείο και ξεκινήσαμε τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών. Βεβαιώσαμε όλους τους συμμετέχοντες ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και κανένας δε θα μάθει τις απαντήσεις τους, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς λόγους. Εξηγήσαμε λεπτομερώς στα παιδιά τη διαδικασία εφαρμογής του τεστ και για ποιο λόγο το κάνουμε. Επίσης τους ζητήσαμε να μην πουν στα άλλα παιδιά τι απάντησαν και να έρχονται ένα-ένα. Οι τρεις μετεκπαιδευόμενες κατέγραψαν τις επιλογές των παιδιών και όπου χρειάστηκε δόθηκαν εξηγήσεις. Στο τέλος, η νηπιαγωγός, συμπλήρωσε τον πίνακα δημοτικότητας, αφού διάβασε το

<sup>15</sup>Bell, J. (1993). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>16</sup>Faulkner D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

<sup>17</sup>Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ερώτημα και αποσαφηνίστηκαν οι απορίες της. Μέχρι εκείνη τη στιγμή βέβαια ήταν στο γραφείο και δεν άκουγε τις απαντήσεις των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια να εξαλειφθεί η προκατάληψη, να σταθούμε απέναντι σε κάθε στερεότυπο και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα με:

- την παρουσία τη δική μας κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων
- με την εφαρμογή των κανόνων που προαναφέραμε
- αλλά και γιατί δεν εμπλέκεται παρατηρητής κατά τη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων.

### Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ερωτήματα που έχουμε θέσει και την υπόθεση εργασίας που διατυπώσαμε, συνοψίζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας ως εξής:

Οι κοινωνικές προτιμήσεις των παιδιών της τάξης, ανέδειξαν μόνο δύο από τα δεκαεννέα νήπια δημοφιλή και πέντε μέσου όρου, συνολικά 7 παιδιά. Τα υπόλοιπα δώδεκα ανήκαν στις άλλες κατηγορίες και χρειαζόταν ειδική στήριξη και χειρισμό ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων από τη νηπιαγωγό. Ειδικά τα πέντε νήπια που το σύνολο της τάξης τα απέρριπτε και τα έξι που τα παραμελούσε.

Συγκρίνοντας τις επιλογές νηπίων και νηπιαγωγού, βλέπουμε ότι η νηπιαγωγός φάνηκε να έχει σημαντικά διαφορετικές αντιλήψεις για τη δημοτικότητα των παιδιών. Θεωρούσε τα περισσότερα παιδιά δημοφιλή και μέσου όρου (συνολικά 16 παιδιά). Η διαφορά αντιλήψεων ως προς τις δύο ομάδες είναι μεγάλη. Για την πρώτη ομάδα αγγίζει το 47,43% και για τη δεύτερη το 47,37%. Στη συνέχεια διερευνώντας όχι μόνο το πόσα, αλλά και ποια παιδιά έλαβαν κοινή επιλογή δημοτικότητας από τα νήπια και τη νηπιαγωγό, καταλήξαμε σε τέσσερα μόνο από τα δεκαεννέα. Δηλ. αν και αριθμητικά υπάρχει μια σχετική σύγκλιση απόψεων στις κατηγορίες «μέσου όρου» και «αντιφατικά», καταρρίπτεται όταν προσπαθούμε να κάνουμε ταύτιση προσώπων.

Τέλος, βασιζόμενοι στα παραπάνω συμπεράσματα, θα απαντήσουμε και στην αρχική μας υπόθεση, η οποία δεν επιβεβαιώνεται αφού φάνηκε ότι η διαφορά των απόψεων της νηπιαγωγού και των νηπίων, όσον αφορά το κοινωνιομετρικό status των παιδιών στην τάξη είναι πολύ μεγάλη. Διαφωνούν για τα δεκαπέντε από τα δεκαεννέα παιδιά δηλ. ποσοστό 78,94%. Τα συμπεράσματά μας συμφωνούν με εκείνα που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες, και διαπιστώνουν τη διαφορά απόψεων των εκπαιδευτικών και των νηπίων για τη δημοτικότητα των παιδιών.

### Παιδαγωγική αξιοποίηση έρευνας

Η εφαρμογή τις κοινωνιομετρικής μεθόδου, για να είναι εποικοδομητική, δεν αρκεί μόνο να ακολουθεί σωστά τη μεθοδολογία. Πρέπει πρωτίστως να πηγάζει από μια



ανάλογη στάση του εκπαιδευτικού η οποία εντάσσει και τον ίδιο στην ομάδα τις τάξης ως μέλος της, ενώ στο ρόλο του δίνει κατά κύριο λόγο χαρακτηριστικά εμπυχωτή και συντονιστή (Ματσαγγούρας 2000)<sup>18</sup>. Η τεχνική δηλαδή αυτή καθ' αυτή δεν αρκεί για να συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Έτσι τα τεστ και τα δεδομένα του αποκτούν αξία μόνο στο πλαίσιο των γνώσεων και του πραγματικού ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του.

Σύμφωνα και με τον Carl Rogers, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει μεγάλη έμφαση στη μορφωτική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τις προσωπικότητας του μαθητή, να τον οδηγεί προς την αυτογνωσία και να βασίζεται πρωτίστως στη διευκολυντική σχέση προσώπων, που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Να εξασφαλίζει την ψυχολογική άνεση των μαθητών καλύπτοντας βασικές ανθρώπινες ανάγκες για σεβασμό, εμπιστοσύνη, ελευθερία και δημιουργικότητα (Κοσμόπουλος, 2003)<sup>19</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, η ηγίαγωγός πρέπει να γνωρίζει τη δυναμική των ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι μέσα σ' ένα ορισμένο περιβάλλον, μια συγκεκριμένη κατανομή των δυνάμεων καθορίζει τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου αντικειμένου που έχει συγκεκριμένες ιδιότητες (Μπακιρτζής, 1996)<sup>20</sup>.

Ο Lewin διαπίστωσε ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές ομάδες (T-groups) μπορεί να αλλάξει η προσωπική και κοινωνική ακαμψία των εκπαιδευομένων. Είναι λοιπόν σημαντικό να κατανοήσει ο/η εκπαιδευτικός πόσο καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η ομάδα και η διαχείρισή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπακιρτζής, 2002)<sup>21</sup>.

Οι σκοποί της ομάδας καθορίζονται από τις προσδοκίες των μελών. Ο χαρακτήρας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών επηρεάζεται από το επίπεδο συμμετοχής τους, το βαθμό συνοχής τις ομάδας, τις αξίες της, το είδος και την ποιότητα της ηγεσίας της και τη φύση της εσωτερικής της δομής (Douglas, 1995)<sup>22</sup>.

Για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας, σημαντικό ρόλο κατέχει ο βαθμός ανάπτυξης τις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστήριξης, η αυθεντική επικοινωνία, η επίτευξη των στόχων, ο χειρισμός των συγκρούσεων, η χρησιμοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών και η καταλληλότητα των μεθόδων και των τεχνικών που εφαρμόζονται (Jaques, 2004)<sup>23</sup>.

<sup>18</sup>Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα:Γρηγόρης.

<sup>19</sup>Κοσμόπουλος, Α., Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

<sup>20</sup>Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>21</sup>Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>22</sup>Douglas, T. (1995). *Η επιβίωση στις ομάδες*. Αθήνα.:Ελληνικά Γράμματα

<sup>23</sup>Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Ο εκπαιδευτικός επισημαίνοντας το κοινωνιομετρικό status των παιδιών και τις υποομάδες, με τη βοήθεια του κοινωνιομετρικού τεστ, έχει τη δυνατότητα να καθοδηγήσει τον σχηματισμό ομάδων εργασίας, στηριζόμενος στις πληροφορίες που αποκόμισε από αυτό, βοηθώντας ιδιαίτερα τους αδύνατους κοινωνικά μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις τις οποίες δεν θα δημιουργούσαν, αν ο σχηματισμός των ομάδων ήταν εντελώς ελεύθερος.

Ο Rizzo, ισχυρίζεται ότι στις παραδοσιακές τάξεις τα παιδιά ανέπτυσαν φιλίες με συνομηλικούς παρόμοιας ακαδημαϊκής δεξιότητας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κλίκες και πολλά απομονωμένα παιδιά, ενώ στις ανοιχτές τάξεις αν και αναπτύσσονταν στενές φιλίες, τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με ένα εύρος συνομηλικών χωρίς να περιορίζονται αποκλειστικά στους στενούς φίλους. Σε μια συνεργατική τάξη τα δημοφιλή και τα απομονωμένα παιδιά, τείνουν να είναι λιγότερα. (Αυγητίδου, 2004)<sup>24</sup>.

Ο Struck υποστηρίζει ότι οι ομάδες εργασίας, πρέπει να περιλαμβάνουν μαθητές με ποικίλες δυνατότητες επίδοσης και διαφορετικό κοινωνικό status. Με αυτόν τον τρόπο οι αδύνατοι μαθητές έρχονται σε επαφή με το ανώτερο επίπεδο επίδοσης της τάξης και με μαθητές με μαθητές που έχουν καλές επιδόσεις ή με καλή κοινωνικότητα. Έτσι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Με το κοινωνιογράμμα αποκαλύπτονται και τα απομονωμένα, προβληματικά για τη συμβίωση, μέλη τις ομάδας τις τάξης. Οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση τις κοινωνικής θέσης και των σχέσεων της μπορούν να ενταχθούν και στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μπίκος, 2003)<sup>25</sup>.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η νηπιαγωγός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ για τη σύνθεση των ομάδων στην τάξη της. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, θα μπορούσε πολύ εύκολα να αντιληφθεί ποια παιδιά θεωρούν τα νήπια ότι είναι απορριπτόμενα, παραμελημένα κλπ. να αναζητήσει τις αιτίες από το κοινωνιομετρικό τεστ, όπου τα παιδιά αιτιολογούν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, να προβληματιστεί, να παρατηρήσει, να αποφασίσει πως θα τα υποστηρίξει και να το εφαρμόσει. Πρέπει να ικανοποιεί ως ένα σημείο τις επιλογές των παιδιών δίνοντας βάρος και στις υπόλοιπες παραμέτρους (φύλο, ηλικία, πολιτισμικές διαφορές, ικανότητες, χαρακτήρα κλπ.). Πρωτίστως, πρέπει να παρατηρεί προσεκτικά τα παιδιά, να εκτιμά την κατάστασή, να επικοινωνεί επιτυχώς μαζί τους, να έχει σταθερή συμπεριφορά, να αποδέχεται και να υποστηρίζει θετικά τα παιδιά, να μην ασκεί εξουσία και να διατηρεί ψηλά τις προσδοκίες και την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

<sup>24</sup>Αυγητίδου, Σ. (2004). *Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παράγοντας επίδρασης στο είδος και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλικών στην τάξη του Νηπιαγωγείου*. Μακεδνόν, 4.

<sup>25</sup>Μπίκος, Κ. (2003). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοεκδοτική Θεσσαλονίκης.

## Προτάσεις

Θα προτείναμε να συνεχιστεί η έρευνα και ως προς τις αιτίες και τα κριτήρια που οδήγησαν όλα τα παιδιά να κατατάξουν τους συμμαθητές τους στις κατηγορίες δημοτικότητας, για να έχουμε και πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών εγκαίρως. Επίσης καλό θα ήταν να κατασκευαστεί κοινωνιόγραμμα για κάθε παιδί και να διερευνηθεί και η συνοχή της τάξης.

Τέλος για να έχουμε πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίγνωσης των νηπιαγωγών θα έπρεπε να επαναληφθεί η ερευνητική διαδικασία σε μεγαλύτερο δείγμα γιατί το δικό μας είναι ενδεικτικό. Γι αυτό το λόγο τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να γενικευτούν.

## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2004). *Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παράγοντας επίδρασης στο είδος και στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων στην τάξη του Νηπιαγωγείου*. Μακεδόν, 4.
- Bell, J. (1993). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Douglas, T. (1995). *Η επιβίωση στις ομάδες*. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα
- Faulkner D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσμόπουλος, Α., Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2003). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοεκδοτική Θεσσαλονίκης.
- Νημά, Ε., Μέντζιου, Χ., & Σπυρίδης, Η. (1998). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε σχέση με την κοινωνιομετρική θέση των μαθητών*. Ναύπακτος: Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία.
- Ρέιμον-Ριβιέ, Μ. (1999). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών, Περιβολάκι.
- Coie, J., Dodge, K., Copotelli, H. (1983). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective: Correction. *Developmental Psychology*, 498
- Gest, S. (2006). Teacher Reports of Children's Friendships and Social Groups: Agreement with Peer Reports and Implications for Studying Peer Similarity. Pennsylvania State University: Blackwell Publishing Ltd
- Gronlund, N. (1950). *The accuracy of teacher's judgment concerning the status of sixth - grade pupils*, *Sociometr.*, Vol. 13, No4, University of Michigan
- Howes, C, & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430
- La Greca, A. (1981). Teacher Reports of Children's Friendships and Social Groups: Agreement with Peer Reports and Implications for Studying Peer Similarity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 9, No. 2, 1981, pp. 167-178: University of Miami.
- Moreno, Jacob Levy, *"Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychology, and sociodrama"*, Beacon House, 1953.
- Peery, J.C. (1979). A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50 (1979), pp.1231-1234.
- Selman, Robert L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. London: Academic Press

## Το Ιωνικό Πανεπιστήμιο Σμύρνης

Μητρόπουλος Γεώργιος

Dr. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, [nafso@otenet.gr](mailto:nafso@otenet.gr)

Μπαβέλη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

### Περίληψη

Η ελληνική διοίκηση της Ιωνίας (1919-1922), παρόλη την έκταση των πολεμικών γεγονότων, σηματοδεύτηκε από έντονη πνευματική καλλιέργεια και πολιτιστική δράση (Σολδάτος, τ.Α', 1989:237). Αιχμή του δόρατος της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούσε η ίδρυση Πανεπιστημίου. Το ίδρυμα αποτέλεσε μια από τις πρώτες μέριμνες του Ελευθέριου Βενιζέλου με σκοπό την άμεση εξυπηρέτηση και θεραπεία των κυριότερων αναγκών της περιοχής. Αυτές περιελάμβαναν την προαγωγή της γεωργίας και της κτηνοτροφίας, την τεχνική ανάπτυξη της χώρας, την καταπολέμηση των λοιμωδών νόσων, τη μόρφωση διοικητικού και άλλου επιστημονικού προσωπικού, καθώς και την διδασκαλία των ανατολικών γλωσσών (Σολωμονίδης, 1961:388). Όλα τα παραπάνω είχαν σκοπό να αποδείξουν, σύμφωνα με τον καθηγητή Γεώργιο Ιωακείμογλου: «ότι η Ελλάδα δεν επήγε εις την Μικράν Ασίαν διά να κατακτήση και καταδυναστεύση ξένους λαούς, αλλά διά να φέρη εις αυτούς τον ανώτερον πολιτισμόν της». Τα παραπάνω θα τα θεμελιώνε με «την οργάνωσιν πανεπιστημίου, το οποίον θα ήτο αληθής *universitas litterarum*» (Χρήστου, 2006:206).

**Λέξεις-Κλειδιά:** Καραθεοδωρή, Ιωνικό Πανεπιστήμιο, Σμύρνη, Ύπατη Αρμοστεία.

### Εισαγωγή

Η Συνθήκη των Σεβρών που υπογράφηκε στις 28 Ιουλίου 1920 συνιστούσε την πραγμάτωση της Μεγάλης Ιδέας που από γενεές είχε αποτελέσει κεντρικό πυλώνα της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής (Φιλιππή, 2005:67). Με βάση το κείμενό της, τα όρια της Ελλάδας επεκτείνονταν περιλαμβάνοντας ολόκληρη την Ανατολική Θράκη, τα νησιά του Αιγαίου και την περιοχή της Σμύρνης. Η τελευταία θα παρέμενε στην ψιλή κυριότητα του Σουλτάνου και μετά από πέντε χρόνια θα μπορούσε να διενεργηθεί δημοψήφισμα ώστε οι κάτοικοι να αποφανθούν αν ήθελαν την ένωση με την Ελλάδα (Βενιζέλος, 1969:151).

Τη διοίκηση της ελληνικής Πολιτείας στην περιοχή της Ιωνίας ανέλαβε η Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης με επικεφαλής τον Αριστείδη Στεργιάδη, «έναν μοναδικό *administrateur*» (Σολωμονίδου, 1989:533). Η περιοχή ήταν εκτάσεως 17.452 τ.χλμ., ενώ ο πληθυσμός της ανέρχονταν σε 1.034.878 χιλιάδες κατοίκους. Η πληθυσμιακή σύνθεσή του κατά εθνικότητα ήταν η ακόλουθη: Έλληνες 425.805 (41,1%), Τούρκοι 536.390 (51,8%), Αρμένιοι 20.679 (2%), Ισραηλίτες 31.861 (3,1%) και διάφοροι ξένοι υπήκοοι 20.143 (2%) (Νοταράς, 1972:13, 87).

Για την ελληνική κυβέρνηση, η μόρφωση μεγάλου αριθμού ατόμων που θα γνώριζαν σε βάθος όλο το φάσμα των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων της γεωγραφικής περιοχής της Ιωνίας, αποτελούσε αναγκαιότητα πρωταρχικής σημασίας. Για την υλοποίησή της, η προσπάθεια κινήθηκε σε δύο άξονες, από τη μια στη λειτουργία όλων των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων και από την άλλη στην υπέρβαση του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης (Σολομωνίδη, 1989:389).

Με βάση τους παραπάνω στόχους, εντός του διοικητικού μηχανισμού της Ύπατης Αρμοστείας συστήθηκε η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η τελευταία περιελάμβανε τα εξής τμήματα: α) το τμήμα ανωτάτης, μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης, β) το τμήμα αρχαιοτήτων, γ) το τμήμα σχολικής υγιεινής, δ) το τμήμα επιθεωρήσεως και ε) το τμήμα διεκπεραιώσεως (Αντωνίου, 2007:25). Επικεφαλείς της υπηρεσίας τέθηκαν με απόσπασή τους από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν υπηρετήσει παλαιότερα σε διάφορες θέσεις στη Μικρά Ασία και γνώριζαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα της περιοχής (Αντωνίου, 2006:151).

Αρχικά, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης προχώρησε και ανέλαβε πρωτοβουλίες για την κατά το δυνατό ομαλή λειτουργία των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών μονάδων της δυτικής Μικρασίας (Ροδάς, 1950:181), καθώς λόγω του πολέμου και των δυσχερών οικονομικών συνθηκών λειτουργούσαν σε πολλές περιπτώσεις με υποτυπώδη τρόπο (Μπαλτάς, 2014:167). Παράλληλα έγινε προσπάθεια και για την αναπλήρωση του διδακτικού προσωπικού (Μιχαηλίδης, 1955:5).

### **Ο Καθηγητής Καραθεοδωρή**

Πέρα όμως από την καλλιέργεια και εκπαίδευση της νέας γενιάς των κατοίκων των Νέων Χωρών, υπήρχε απόλυτη ανάγκη για την προετοιμασία της επόμενης γενιάς των ανωτέρων διοικητικών και κρατικών λειτουργών, σε μια περιοχή όπου οι μειονότητες αποτελούσαν σημαντική πληθυσμιακή μερίδα. Άρα αποτελούσε επιτακτικό καθήκον να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κρατική δομή, *«η οποία έμοιαζε να αγνοεί τον ανατολικό κόσμο που κατοικούσε τώρα μέσα στα σύνορα του ελληνικού βασιλείου και που επρόκειτο να συμμετάσχει εξίσου στην δημόσια ζωή και την ανάπτυξη της χώρας»* (Σολομωνίδη, 1989:389).

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη του, ο Έλληνας Πρωθυπουργός βρισκόμενος στο Παρίσι, το Σεπτέμβριο του 1919, για τη διάσκεψη της ειρήνης, κάλεσε από το Βερολίνο τον παλαιό φίλο και συνεργάτη του, Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή. Μαζί συζήτησαν το θέμα της συστάσεως ενός δεύτερου ελληνικού Πανεπιστημίου στη Σμύρνη, ίδρυση που κρίνονταν *«απαραίτητη και επείγουσα λόγω μεγέθυνσης της Πολιτείας»* (Καραθεοδωρής, 1922:1).

Ο Καραθεοδωρή, γόνος παλαιάς φαναριώτικης οικογένειας, είχε ήδη μια επιτυχημένη καριέρα ως μαθηματικός σε πολλά πανεπιστήμια της Ευρώπης ήταν στενός φίλος του

Αϊνστάιν και μιλούσε επτά γλώσσες (Πυργιωτάκης, 2001:21). Ο ίδιος, η παιδεία του και η καταγωγή του αποτελούσαν αναντίρρητα ένα σύνδεσμο ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση (Agelopoulos, 2010:188).

Στις 20 Οκτωβρίου 1919, ο Κ. Καραθεοδωρή υπέβαλε προς τον Ελευθέριο Βενιζέλο υπόμνημα με τις προτάσεις του. Σαν άμεσους στόχους σε αυτό έθετε τόσο «την διανοητική προπαρασκευή των τάξεων εκείνων των νέων ανθρώπων, οι οποίοι θα κληθούν να συντρέξουν εις την οικονομική ανάπτυξιν της χώρας, όπως οι γεωργοί, οι μηχανικοί και οι εμπορευόμενοι», όσο και τη διάδοση «μεταξύ των Ελλήνων, της επιστημονικής γνώσης των σλαβικών και ανατολικών γλωσσών... [βασισμένης] στην ιστορία, τα ήθη, την θρησκεία και την νομοθεσία των εν λόγω λαών». Τέλος τόνιζε την παροχή ευκαιριών στις ξένες μειονότητες για τη μελέτη της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού (Σολομωνίδη, 1989:391).

*«Η ιδέα ότις ανέκαθεν αποτέλεσε τη βάση των σκέψεων μου ήταν ότι να ιδρύσουμε διανοητικό κέντρο ανωτέρας μορφώσεως εις πόλην στερούμενην τούτου. Δεν αρκεί να αντιγράψουμε το καταστατικό ημετέρων ή ξένων, αλλά πρέπει να δημιουργήσουμε οργανισμό προσαρμοσμένο εις τα διανοητικές και οικονομικές συνθήκες του τόπου και ικανοποιούντο τις άμεσες ανάγκες αυτού (Καραθεοδωρή, 1922:1). Επιπροσθέτως, ανέφερε ο μετέπειτα Πρύτανης του ιδρύματος: «Το πανεπιστήμιο πρέπει να είναι κοινό σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής και θρησκειώματος, εν αντιθέσει προς την κατωτέρα και μέση εκπαίδευση, ήτις προς το παρόν τουλάχιστον, παραμένει κατά εθνικάς και θρησκευτικάς κοινότητες» (Καραθεοδωρή, 1922:2).*

Ο Καραθεοδωρή οραματιζόταν ένα τελείως νεωτεριστικό Πανεπιστήμιο που δεν θα αποτελούσε μίμηση ούτε των γερμανικών αλλά ούτε και των βρετανικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά θα εξέφραζε και θα εξυπηρετούσε καθαρά τις οικονομικές και εθνολογικές πραγματικότητες της Ιωνίας. «Τα προγράμματα διδασκαλίας», σημειωνόταν στο υπόμνημα, «δεν πρέπει να καταρτισθούν σαν απομίμηση του ενός ή του άλλου αντίστοιχου ιδρύματος του εξωτερικού, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τον άμεσο στόχο». Τη μετάδοση δηλαδή στέρεων θεωρητικών γνώσεων σε όλους τους φοιτητές για να ακολουθήσει η ειδίκευση καθενός ξεχωριστά ανάλογα με την ατομική του κλίση και όχι «να διδάξουμε σε όλους λίγα από όλα» (Σολομωνίδη, 1989:391).

Ο Πρωθυπουργός αποδέχτηκε την εισήγηση του καθηγητή και τον προσκάλεσε να έρθει στην Ελλάδα για να αναλάβει εξ ολοκλήρου την υπόθεση της ίδρυσης του Πανεπιστημίου (Bulirsch & Παντελίδης, 2002:74). Ο Καραθεοδωρή, τον Ιούνιο του 1920, παραιτήθηκε από την έδρα του τακτικού καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου και μετέβηκε στη Σμύρνη όπου ήλθε σε επαφή με τον Ύπατο Αρμοστή, ο οποίος, όπως μας πληροφορεί ο ίδιος: «εγκολπωθείς θερμότατα την ιδέα ότι η ίδρυση του πανεπιστημίου Σμύρνης θα είναι εκ των κυριότερων παραγόντων ανάπτυξης του πολιτισμού και του πλούτου της χώρας» (Καραθεοδωρή, 1922:1).

Το έργο ήταν όμως τιτάνιο όπως αποκαλυπτικά γράφει ο στενός συνεργάτης του Καραθεοδωρή, καθηγητής Γεώργιος Ιωακείμογλου: «Αι δυσχέρειαι ήσαν μέγιστα. Εν μέσω της συνεχιζομένης Μικρασιατικής Εκστρατείας, έπρεπε να κτισθούν κτίρια, να εγκατασταθούν εργαστήρια, να αγορασθούν όργανα, βιβλία κτλ.» (Χρήστου, 2006:206).

### Το Πανεπιστήμιο και οι Σχολές του

Η διάρθρωση των πανεπιστημιακών σπουδών, οι Σχολές και οι γνωστικοί στόχοι που χαραχθήκαν αποτυπώθηκαν με ενάργεια στο ιδρυτικό διάταγμα του Πανεπιστημίου που συνέταξε το Δεκέμβριο του 1920, η Ύπατη Αρμοστεία. Σε αυτό αναφέρονταν ότι: «Ιδρύεται εν Σμύρνη Πανεπιστήμιο προς παροχή επιστημονικής παιδείας και προαγωγή της επιστήμης». Αρχικά θα θεσμοθετούνταν τρεις Πανεπιστημιακές Σχολές: α) Σχολή Φυσικών Επιστημών και Μηχανικής, β) Σχολή Γεωπονίας και γ) Σχολή Ανατολικών Γλωσσών (Υπουργείον Εξωτερικών, 1922:9-10). Παράλληλα με τις παραπάνω, το ίδρυμα θα περιελάμβανε και τα εξής παραρτήματα: α) Ινστιτούτο Μικροβιολογίας και Υγιεινής με ειδική έδρα θεωρητικής και πρακτικής διδασκαλίας, β) Ανώτερα Εμπορική Σχολή, γ) Ανώτερο Μουσουλμανικό Ιεροδιδασκαλείο για τη μόρφωση Μουφτῆδων και Ιεροδικαστών, δ) Σχολείο Χωρομετρών και Εργοδοτών, ε) Πρότυπο αγρόκτημα με σχολείο μηχανικής καλλιέργειας και στ) τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου (Διάταγμα περί ιδρύσεως πανεπιστημίου, 1921:1-2).

Ειδικότερα, η Γεωπονική Σχολή και αυτή των Φυσικών Επιστημών θα εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση πολιτικών μηχανικών, μηχανολόγων, αρχιτεκτόνων, ηλεκτρολόγων, χημικών, γεωλόγων και ειδικών επιστημόνων για τη βοτανολογία και τη ζωολογία (Υπουργείον Εξωτερικών, 1922:9). Ακόμη θα λαμβανόταν μέριμνα για την οργάνωση ειδικών σεμιναρίων για την εκπαίδευση κτηματιών και πρακτικών γεωργών παρέχοντάς τους οδηγίες για τη συστηματικότερη και αποδοτικότερη καλλιέργεια των κτημάτων, καθώς και για την καταπολέμηση των ασθενειών στα ζώα και τα φυτά. Η επιστημονική έρευνα θα οργανωνόταν στα εργαστήρια του ιδρύματος και σε ένα μεγάλο πρότυπο, πειραματικό αγρόκτημα στο Τεπέκιοϊ (Σολομωνίδης, 1961:388).

Η Σχολή Ανατολικών Γλωσσών στόχευε στην εκπαίδευση δασκάλων για τα ανώτερα εκπαιδευτήρια. Η Σχολή θα παρείχε μαθήματα τουρκικής, αραβικής, περσικής, αρμενικής, αρχαίας και νεότερης εβραϊκής γλώσσας. Θα αποτελούσε ουσιαστικά ένα φροντιστήριο ανατολικών γλωσσών, ανοικτό στους φοιτητές όλων των Σχολών του Πανεπιστημίου. Είχε ληφθεί μάλιστα πρόνοια για τη λειτουργία ιδιαίτερου φροντιστηρίου για την πρακτική διδασκαλία φοιτητών από άλλες Σχολές (Σολομωνίδης, 1961:388-9).

Το Ινστιτούτο Μικροβιολογίας και Υγιεινής θα είχε στο επίκεντρό του τη διενέργεια δωρεάν κατά κανόνα βακτηριολογικών, υγιεινολογικών, ορολογικών και βιοχημικών εξετάσεων. Επίσης, σε αυτό θα παρασκευάζονταν εμβόλια, οροί, αντιτοξίνες και αντιγόνα. Απώτερος στόχος του ήταν η μεθοδική καταπολέμηση των λοιμωδών νόσων, της ελονοσίας, του τραχώματος, της φυματίωσης και των αφροδισίων νοσημάτων (Υπουργείον Εξωτερικών, 1921:9). Το Ινστιτούτο θα γινόταν ακόμη κέντρο μετεκπαίδευσης



ιατρών, μαιών και νοσοκόμων, που θα εργάζονταν στη δημόσια υγειονομική υπηρεσία, ενώ θα συντάσσονταν και «υγιεινολογική νομοθεσία για τα διάφορα επαγγέλματα» (Υπουργείον Εξωτερικών, 1921:12).

Η Εμπορική Σχολή θα κάλυπτε τις ανάγκες εκείνων που ενδιαφέρονταν για το εμπορικό στάδιο, στη Σχολή Χωροσταθμών και Εργοδηγών θα εκπαιδεύονταν επιστάτες τεχνικών έργων, στο Ανώτερο Μουσουλμανικό Ιεροδιδασκαλείο θα αποφοιτούσαν Μουφτήδες και Ιεροδικαστές, ενώ η ίδρυση δημόσιας βιβλιοθήκης θα περιλάμβανε, όχι μονάχα συγγράμματα για καθηγητές και φοιτητές, αλλά θα εμπλουτίζονταν και με βιβλία γενικού ενδιαφέροντος (Σολομωνίδης, 1961:388-9). «*Εν των πρώτων μέτρων, τα όποια δέον να ληφθούν, συνίσταται εις την ίδρυσιν μεγάλης βιβλιοθήκης δημοσίας, άνευ της οποίας δεν θα είναι βιώσιμον το Πανεπιστήμιον*» (Θεοδωρίδου & Σωτηρίου, 2008:2). Στόχος βέβαια του όλου εγχειρήματος ήταν η δημιουργία ενός μεγάλου κέντρου πνευματικής δραστηριότητας που θα αποτελούσε τον πυρήνα για επιστημονικές έρευνες και μελέτες ευρύτατης εμβέλειας (Σολομωνίδη, 1989:391).

Εφόσον ο Βενιζέλος ήταν πεπεισμένος ότι: «*Στη Σμύρνη ήρθαμε για να μείνουμε*» (Σβολόπουλου, 2009:77), θα έπρεπε να δοθεί η δυνατότητα και στις ξένες μειονότητες να εισδύσουν στο πνεύμα του ελληνικού πολιτισμού. Αυτό μπορούσε να επιτευχθεί με την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ λαών διαφορετικών θρησκευμάτων, ηθών και εθίμων που κατοικούσαν και οικοδομούσαν στο ίδιο έδαφος. Σίγουρα, κάθε προσπάθεια για την εδραίωση της αμοιβαίας αυτής κατανόησης δεν σχεδιαζόταν απλά σαν μια ουτοπιστική διεργασία, χωρίς συγκεκριμένους στόχους, αλλά σαν ουσιαστική και αναγκαία προϋπόθεση για την ειρήνευση της Ανατολίας (Σολομωνίδη, 1989:390).

Τα παραπάνω αποτυπώνονται με καθαρό τρόπο στην έκθεση της ελληνικής αντιπροσωπίας που κατέθεσε στη Διάσκεψη του Λονδίνου το Φεβρουάριο του 1921 αναφέροντας ότι: «*Το ελληνικό πανεπιστήμιο εν Σμύρνη οργανούται κατά τοιούτον τρόπο ώστε να εκπαιδεύονται οι νέοι όλων των εθνοτήτων, τόσο εις τα ανωτέρας θεωρητικάς όσο και εις τας πρακτικάς επιστήμας* (Εκπολιτιστική Δράσις της Ελληνικής Διοικήσεως εν Μικρά Ασία, 1921:6). Εξάλλου, η διάχυση των αρετών της ανωτάτης σχολής αποτελούσε και την κύρια ιδέα του θεμελιωτή του: «*Το πανεπιστήμιο δεν θα αποτελεί σύμπλεγμα Σχολών με μόνο αποστολή την κατάρτηση ανθρώπων ικανών να γίνουν στο μέλλον πνευματικοί ηγέτες της χώρας, αλλά θα εμπεριέχει και υπηρεσίες βοηθητικές της διοικήσεως, όπως το μικροβιολογικό, το γεωπονικό εργαστήριο όλα αυτά θα είναι κοινή ωφέλεια για τους κατοίκους του τόπου*» (Καραθεοδωρής, 1922:1-2).

### **Το ακαδημαϊκό προσωπικό**

Το ακαδημαϊκό προσωπικό του ιδρύματος θα το αποτελούσαν τακτικοί και έκτακτοι καθηγητές, επιμελητές και βοηθοί. Ο βαθμός και ο μισθός τους θα ήταν αντίστοιχος με εκείνους του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας, ενώ θα μπορούσαν να κατέχουν κι άλλη δημόσια θέση. Ο Καραθεοδωρή επέλεξε για την έδρα της φυσικής τον Φρίξο Θεοδωρίδη διπλωματούχο του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης, για την έδρα της

χημείας τον Π. Κυρόπουλο και για τη διδασκαλία της αγρονομίας τον Θεολόγο Κεσίσογλου με σπουδές στο Βέλγιο και οργανωτή Γεωργικών Σχολών στην Κίνα, την Κολομβία και την Ουρουγουάη (Θεοδωρίδου, 2009:2). Για την έδρα της Μικροβιολογίας κλήθηκε, τον Σεπτέμβριο του 1920, ο Γεώργιος Ιωακείμογλου, που δίδασκε ως υφηγητής φαρμακολογίας στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Σε αυτόν, μέχρι να αρχίσει τη διδασκαλία του, ανατέθηκε το καθήκον της διεύθυνσης του Εργαστηρίου Υγιεινής (Θεοδωρίδου, 2009:2).

Στη θέση του μηχανουργού του ιδρύματος διορίστηκε ο Ε. Paschkewitz που ανέλαβε και την διασκευή των εργαστηρίων φυσικής και χημείας. Γραμματέας του Πανεπιστημίου τοποθετήθηκε ο Νικόλαος Κριτικός, ο οποίος υπηρετούσε στη Μερραρχία Κυδωνιών και αποσπάστηκε στην υπηρεσία του Πανεπιστημίου με ειδική διαταγή της Στρατιάς Μικράς Ασίας. Τέλος, στο αρχιτεκτονικό γραφείο του Πανεπιστημίου τοποθετήθηκε ο Κ. Γιωτούλος. Τη διοίκηση του ιδρύματος αναλάμβανε ο Καραθεοδωρή ως Πρύτανης για πέντε χρόνια, ενώ αρωγοί του θα ήταν η Σύγκλητος, οι Κοσμήτορες των Σχολών και οι Διευθυντές των παραρτημάτων. Οι τίτλοι που θα παρείχε το ίδρυμα, ανάλογα με τη διάρκεια της φοίτησης θα ήταν πτυχία και διδακτορικοί τίτλοι (Σολομωνίδης, 1961:402).

Ο Καραθεοδωρή θεωρούσε τη βιβλιοθήκη ως τη σπονδυλική στήλη του Πανεπιστημίου. Γι' αυτό για το έργο της επιλογής των βιβλίων και τη θέση του διευθυντή της Βιβλιοθήκης της Σμύρνης πρότεινε και τελικά ανέλαβε ο επί δωδεκαετία υπάλληλος της Αυστριακής Εθνικής Βιβλιοθήκης Dr. Ausserer, ο οποίος ήξερε και Τούρκικα. Ο Ausserer πέτυχε την αγορά σπουδαίων συγγραμμάτων τα οποία απέστειλε στη Σμύρνη συσκευασμένα σε τριάντα έξι μεγάλα κιβώτια (Τραυλού, 2003:28).

Για τη στέγαση της βιβλιοθήκης, των Σχολών, των Εργαστηρίων και λοιπών λειτουργιών του Πανεπιστημίου διασκευάστηκε και επεκτάθηκε ένα προϋπάρχον οθωμανικό, ημιτελές, κτιριακό συγκρότημα στο λόφο Μπαχρή Μπαμπά. Σύμφωνα με πρόταση του Καραθεοδωρή, ο Ύπατος Αρμοστής προσκάλεσε τον Αρχιτέκτονα Αριστοτέλη Ζάχο για να επιβλέψει αυτοπροσώπως το έργο. Ο Ζάχος επανασχεδίασε το ημιτελές κτίριο, προσθέτοντας νέα οικήματα. Το συγκρότημα περιελάμβανε 70 ευρύχωρες αίθουσες, αμφιθέατρο 320 θέσεων, μεγάλη Βιβλιοθήκη και οικήματα για τον πρύτανη και τους καθηγητές (Θεοδωρίδου & Σωτηρίου, 2008:4). Το όλο εγχείρημα είχε ολοκληρωθεί μέχρι το καλοκαίρι το 1922 κοστίζοντας 110.000 λίρες Τουρκίας (Χρήστου, 2006:269).

### Ως επίλογος

Μέχρι την άνοιξη του 1922, είχαν ήδη ετοιμαστεί τα διάφορα εργαστήρια και ο πυρήνας της βιβλιοθήκης, είχαν υπογραφεί τα συμβόλαια των καθηγητών και το Σεπτέμβριο του 1922 επρόκειτο να λειτουργήσουν οι πρώτες Σχολές. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η ταχύτατη οργάνωση του Μικροβιολογικού Εργαστηρίου που από το καλοκαίρι του 1922 λειτουργούσε ήδη ανεπίσημα (Χρήστου, 2006:269-270). Ο Αμερικανός Πρόξενος Horton εκθειάζει το εν λόγω εργαστήριο, καθώς όπως αναφέρει παρείχε δωρεάν

βακτηριολογικές εξετάσεις, για όλες τις κοινωνικές τάξεις. Επιπλέον παρασκεύαζε και διένειμε δωρεάν θεραπευτικά και διαγνωστικά εμβόλια, καθώς και φροντίδα για τις εγκύους και τα βρέφη (Horton, 1926:87).

Όμως, το Πανεπιστήμιο της Σμύρνης δεν έμελλε να ανοίξει τις πόρτες του ούτε για μια μέρα. Με την κατάρρευση του μετώπου, η μοναδική πλέον φροντίδα της ομάδας Καραθεοδωρή ήταν η συσκευασία των μηχανημάτων, των οργάνων, των βιβλίων και των αρχείων του Πανεπιστημίου που ολοκληρώθηκε με την αναχώρηση του Πρύτανη από την Σμύρνη στις 26 Αυγούστου (Ροδάς, 1950:351). Ο Πρύτανης κατάφερε να πάρει μαζί του τα αρχεία του Πανεπιστημίου, μερικά από τα πολύτιμα εργαστηριακά όργανα και έναν σημαντικό αριθμό βιβλίων (Bulirsch & Παντελίδης, 2002:75). Τα βιβλία και ο πανεπιστημιακός εξοπλισμός αργότερα διανεμήθηκαν σε διάφορες σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ τα αρχεία του ιδρύματος κατατέθηκαν στη Σχολή Χημείας του Πανεπιστημίου (Solomonidis, 1984:188).

«Ένας απ' τους τελευταίους Έλληνες που είδα στους δρόμους της Σμύρνης πριν από την είσοδο των Τούρκων ήταν ο Καθηγητής Καραθεοδωρής, Πρύτανης του καταδικασμένου Πανεπιστημίου. Μαζί με αυτόν αναχωρούσε η προσωποποίηση του ελληνικού πνεύματος, του πολιτισμού και της παιδείας από την Ανατολή», γράφει ο George Horton (Horton, 1926:122). Το κτίριο του Πανεπιστημίου Σμύρνης κήκε κατά τη μεγάλη πυρκαγιά, αλλά αποκαταστάθηκε και χρησιμοποιήθηκε ξανά το 1923 ως Λύκειο Θηλέων (Kiz Lisesi), το οποίο περιελάμβανε και οικοτροφείο. Σήμερα φέρει το όνομα Anadolu Lisesi (Γεωργιάδου, 2007:348, 384).

## Βιβλιογραφία

### Πρωτογενείς πηγές

Βενιζέλος, Ε. (1969). *Πολιτικά Υποθήκαι, επιμέλεια Σ. Στεφάνου, τόμος Β'.* Αθήνα.

Εκπολιτιστική Δράσις της Ελληνικής Διοικήσεως εν Μικρά Ασία. Λονδίνο,

Φεβρουάριος 1921, σσ. 1-6, Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης, ΕΛΙΑ, Α.Ε. 38/03.

Διάταγμα περί ιδρύσεως πανεπιστημίου, σσ. 1-2. (1921). Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης, ΕΛΙΑ, Α.Ε. 38/03.

Καραθεοδωρής, Κ. (1922). *Έκθεσις περί της οργανώσεως του Πανεπιστημίου Σμύρνης*, σσ. 1-6. Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης, ΕΛΙΑ, Α.Ε. 38/03.

Υπουργείον Εξωτερικών. (1921). *Η Ελλάς εις την Μικρά Ασίαν.* Αθήνα.

Υπουργείον Εξωτερικών. (1922). *Η Ελλάς εις την Μικρά Ασίαν.* Αθήνα.

## Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Δ. (2006). Η εκπαιδευτική κατάσταση στην περιοχή της ελληνικής Διοίκησης Σμύρνης 1919-1922, σσ. 149-157, στο *Παιδεία-Εκπαίδευση στις αλησμόνητες πατρίδες της Ανατολής*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Αντωνίου, Δ. (2007). *Η εκπαίδευση στη δυτική Μικρά Ασία 1919-1922*, τόμος Α'. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλμων Βιβλίων.
- Γεωργιάδου, Μ. (2007), *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή. Ένας μαθηματικός υπό τη σκέπη της εξουσία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Θεοδωρίδου, Λ. & Σωτηρίου, Ζ. (2008). Η Βιβλιοθήκη του Ιωνικού Πανεπιστημίου Σμύρνης. Το μετέωρο βήμα (1921-1922). *Πρακτικά 17<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 24-27 Σεπτεμβρίου 2008, ανακτήθηκε από <http://teachers.cm.ihu.gr/theod/pubs.htm>
- Θεοδωρίδου, Λ. (2009). Η διεθνής καριέρα του καθηγητή Φρίξου Ιω. Θεοδωρίδη. *Πρακτικά συνεδρίου 170 χρόνια Ε.Μ.Π. Οι μηχανικοί και η τεχνολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα 4-5 Μαρτίου 2009, ανακτήθηκε από <http://teachers.cm.ihu.gr/theod/pubs.htm>
- Μιχαηλίδης, Κ. (1955). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος εις την εντός της ζώνης των Σεβρών μικρασιατικήν περιοχήν, σσ. 3-72. *Μικρασιατικά Χρονικά*, τόμος ΣΤ'. Αθήνα.
- Μπαλτάς, Α. (2014). *Ο ελληνικός αθλητισμός στη Σμύρνη 1890-1922*. Γλύφα Βαρθολομίου Ηλείας: Εκδόσεις Μπαλτά.
- Bulirsch, R. & Παντελίδης, Γ. (2002). Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, η ζωή και το έργο του, σσ. 65-98. Θεοφανίδης, Σ. (Επιμ.). *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή*. Αθήνα: Τράπεζα Πειραιώς.
- Νοταράς, Μ. (1972). *Εις την Ιωνία, Αιολίαν και Λυδίαν*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Φως εξ Ανατολών, σσ. 15-44. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, τεύχος 56. Αθήνα.
- Ροδάς, Μ. (1950). *Η Ελλάδα στη Μικρά Ασία*. Αθήνα.
- Σβολόπουλος, Κ. (2009). *Η απόφαση για επέκταση της ελληνικής κυριαρχίας στη Μικρά Ασία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σολδάτος, Χ. (1998). *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μ. Ασίας (1800-1922), τόμος Α' & Β'*. Αθήνα.

- Σολωμονίδης, Χ. (1961). *Η παιδεία στη Σμύρνη*. Αθήνα.
- Σολωμονίδη, Β. (1989) Ιωνικό Πανεπιστήμιο Σμύρνης, σσ. 387-396, στο  
*Πανεπιστήμιο: ιδεολογία και παιδεία*, τόμος Β' . Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Σολωμονίδου, Β. (1989). Βενιζέλος – Στεργιάδης μύθος και πραγματικότητα, σσ. 475-536. Βερέμης, Θ. & Γουλμής, Γ. (Επιμέλεια). *Ελευθέριος Βενιζέλος κοινωνία οικονομία πολιτική στην εποχή του*. Αθήνα: Γνώση.
- Τραυλού, Δ. (2003). Ο ιδρυτής του Πανεπιστημίου Σμύρνης, σσ. 26-31. *Ιστορικά-Ελευθεροτυπία*, τεύχος 211 (13.11.2003). Αθήνα.
- Χρήστου, Α. (2006). Η ίδρυση του πανεπιστημίου Σμύρνης και ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή, σσ. 258-285, στο *Παιδεία-Εκπαίδευση στις αλησμόνητες πατρίδες της Ανατολής*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Φιλίππη, Δ. (2005). *Οι σχέσεις Ελλάδας-Ιταλίας 1919-1940 και η εμπλοκή της Ισπανίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

### Ξενόγλωσση

- Agelopoulos, G (2010). Contested territories and the quest for ethnology: people and places in Izmir 1919-1922, pp. 181-192. Diamandouros, N. Dragonas T. & Keyder, C. (Edit). *Modernizing Geographies in Greece and Turkey*. London: I. B. Tauris Publishers.
- Horton, G. (1926). *The blight of Asia*. Indianapolis: The Bobbs Merrill Company Publishers.
- Solomonidis, V. (1984). *Greece in Asia minor: the Greek administration of the Vilayet of Aidin, 1919-1922*. Thesis submitted for the Degree of PhD, King's College. London: University of London.

## **Το παιδικό σχέδιο ως μέσο διερεύνησης έμφυλων στερεότυπων όσον αφορά τα συναισθήματα**

*Σιακαβάρα Ιωάννα-Βαΐα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., vagia1992@yahoo.gr*

*Επιβλέποντες καθηγητές:*

*Μαγουλιώτης Απόστολος, Καθηγητής Εικαστικών Τεχνών και Κουκλοθεάτρου στην Εκπαίδευση, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, amagouliotis@uth.gr*

*Μπονώτη Φωτεινή, Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Ανάπτυξης, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, fbonoti@uth.gr*

*Μάγος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, magos@uth.gr*

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2018. Στόχος της ήταν να εξετάσει αν τα παιδιά έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σύνδεσης των συναισθημάτων του θυμού, της λύπης και του φόβου με κάποιο συγκεκριμένο φύλο και πώς διαφαίνονται αυτές οι αντιλήψεις στα παιδικά τους σχέδια. Επίσης, είχε σκοπό να ανιχνεύσει τυχόν διαφορές ανάλογα την ηλικία των παιδιών. Συμμετείχαν 104 παιδιά εκ των οποίων τα 52 ήταν νήπια και τα άλλα 52 τρίτης τάξης δημοτικού, από σχολεία στον Βόλο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε ανάγνωση τριών ιστοριών συγκεκριμένων συναισθηματικών καταστάσεων και ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τους ήρωες των ιστοριών με το φύλο που φαντάζονταν ότι έχουν, εφόσον αυτό δεν αναφερόταν στις ιστορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά συνδέουν τον θυμό με το αρσενικό φύλο και τον φόβο με το θηλυκό, ενώ χρησιμοποιούν περισσότερα εκφραστικά στοιχεία απεικόνισης του φόβου στις κοριτσίστικες φιγούρες. Ακόμη, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φάνηκε να έχουν περισσότερες έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις από τα μικρότερης ηλικίας παιδιά.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Έμφυλα στερεότυπα, Συναισθήματα, Παιδικό σχέδιο

### **Εισαγωγή**

Όλοι οι άνθρωποι έχουμε διαμορφώσει διάφορες πεποιθήσεις για τον κόσμο γύρω μας, για τους άλλους ανθρώπους, τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά τους. Αυτές οι πεποιθήσεις ενώ στην αρχή δημιουργήθηκαν για να μας διευκολύνουν να ερμηνεύουμε διάφορες καταστάσεις γρήγορα και εύκολα, πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και είναι εσφαλμένες. Αυτές οι πεποιθήσεις είναι τα λεγόμενα στερεότυπα (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002).

Μια κατηγορία στερεότυπων είναι τα έμφυλα τα οποία σχετίζονται με το φύλο και ειδικότερα με το ποια συμπεριφορά και ποια χαρακτηριστικά θεωρούνται αποδεκτά για

τα δύο φύλα (Martin, 1999). Τα έμφυλα στερεότυπα έχουν αρνητικές συνέπειες και για τα δύο φύλα, ωστόσο περισσότερο υποβαθμίζουν τη θέση της γυναίκας μέσα στην κοινωνία και εμποδίζουν την ελευθερία του ατόμου (Flerx, Fidler, & Rogers, 1977). Μέσα από αυτά ορίζεται εκτός από το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς ανάλογα με το φύλο του και πώς πρέπει να νιώθει, καθώς υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα σχετικά με το συναίσθημα και συνδέουν ορισμένα συναισθήματα με συγκεκριμένο φύλο. Θεωρείται για παράδειγμα πως ο θυμός συνδέεται περισσότερο με το αρσενικό φύλο, είναι δηλαδή ένα συναίσθημα που νιώθουν κυρίως οι άντρες και με μεγαλύτερη ένταση, ενώ τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου συνδέονται με το θηλυκό φύλο (Fisher, 2000).

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον τους με σκοπό να συμμορφωθούν σε αυτά τα στερεότυπα. Τα αγόρια μαθαίνουν να μην κλαίνε, να μην φοβούνται και να είναι πιο σκληρά, ενώ τα κορίτσια να μην θυμώνουν και να εκδηλώνουν περισσότερο άλλα συναισθήματα (Binbaum & Chemelski, 1984). Πολλές φορές, αυτές οι πεποιθήσεις των παιδιών γίνονται αντιληπτές από διάφορες επιλογές και λεγόμενά τους, αλλά και μέσα από τα σχέδιά τους. Εκεί αποτυπώνουν εύκολα και ευχάριστα όλες τις σκέψεις τους (Cox, 2005). Με τον όρο στρατηγικές απεικόνισης ορίζουμε τους τρόπους που υπάρχουν για να δείξουμε σχεδιαστικά ένα συναίσθημα. Αυτές είναι α) η έκφραση του προσώπου β) η στάση του σώματος και γ) το γενικό πλαίσιο του σχεδίου ((Bonoti & Misalidi, 2006. Brechet et al., 2009).

### Προηγούμενες έρευνες

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν έμφυλα στερεότυπα όσον αφορά τα συναισθήματα. Ειδικότερα τα αποτελέσματα της έρευνας της Binbaum και των άλλων ερευνητών (1980, 1984) και των Parmley και Cunningham (2007), έδειξαν ότι τα παιδιά αντιστοιχούν το συναίσθημα του θυμού με το αρσενικό φύλο, ενώ τα υπόλοιπα συναισθήματα, της χαράς, της λύπης και του φόβου με το θηλυκό.

Η Brody με τους Lonas και Hay (1995) στη μελέτη της, έδειξε ότι τα παιδιά συνέδεσαν το συναίσθημα του φόβου περισσότερο με το θηλυκό φύλο και το συναίσθημα του θυμού με το αντρικό. Επιπλέον θεωρούσαν ότι οι πρωταγωνίστριες των ιστοριών θα ένιωθαν φόβο σε μεγαλύτερη ένταση, ενώ οι πρωταγωνιστές θα ένιωθαν περισσότερο θυμό.

Μία άλλη εξίσου σημαντική μελέτη πάνω στην οποία στηρίχτηκε η δική μας ήταν αυτή της Brechet (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρχικά ότι τα αγόρια παρήγαγαν έναν μεγαλύτερο αριθμό σχεδίων με θυμωμένα πρόσωπα απ' ότι τα κορίτσια τα οποία προτιμούσαν να σχεδιάζουν λυπημένα ή ακόμα και πιο ουδέτερα πρόσωπα. Επίσης αρκετά ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι οι αγορίστικες φιγούρες είχαν περισσότερα εκφραστικά στοιχεία προσώπου στο συναίσθημα του θυμού απ' ότι οι κοριτσίστικες φιγούρες ενώ αντίθετα οι κοριτσίστικες φιγούρες είχαν περισσότερα εκφραστικά στοιχεία προσώπου στο συναίσθημα της λύπης.

## Μεθοδολογία

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της δικής μας μελέτης λοιπόν ήταν να διερευνηθεί μέσω της δημιουργίας σχεδίων από τα παιδιά αν (α) το συναίσθημα του θυμού συνδέεται με το αρσενικό φύλο και το συναίσθημα της λύπης και του φόβου με το θηλυκό, (β) αν τα αγόρια συνδέουν περισσότερο το συναίσθημα του θυμού με το φύλο τους και τα κορίτσια περισσότερο τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου με το δικό τους φύλο, (γ) αν το συναίσθημα του θυμού αποτυπώνεται πιο έντονα στις αγορίστικες φιγούρες ενώ τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου αποτυπώνονται πιο έντονα στις κοριτσίστικες φιγούρες, βασιζόμενοι στις στρατηγικές απεικόνισης και (δ) αν υπάρχουν διαφορές ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

### Δείγμα, Διαδικασία, Ερευνητικά εργαλεία

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 104 παιδιά εκ των οποίων 52 αγόρια και 52 κορίτσια. Τα 52 παιδιά ήταν νήπια (Μ.Ο ηλικίας 5 ετών) από τα 29ο, 19ο και 18ο νηπιαγωγεία Βόλου και τα άλλα 52 παιδιά τρίτης τάξης δημοτικού από τα 4ο, 6ο, 8ο δημοτικά σχολεία Βόλου. Τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Το κάθε παιδί απομονώθηκε με την ερευνήτρια σε ένα ήσυχο δωμάτιο περίπου για 15 λεπτά Διαβάστηκαν στο καθένα τρεις ιστορίες συναισθηματικών καταστάσεων (θυμού, λύπης και φόβου), στις οποίες ζητούνταν από το παιδί να προσδιορίσει και να αιτιολογήσει το φύλο του πρωταγωνιστή ενώ το συναίσθημα δινόταν ξεκάθαρα. Οι ιστορίες ήταν βασισμένες σε αυτές που είχαν δημιουργήσει για την έρευνά τους οι Birnbaum και Chemelski (1984). Ειδικότερα οι ιστορίες της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής: Για το συναίσθημα του θυμού: «Το παιδί αυτό χτίζει κάστρα στην άμμο όταν ένα άλλο παιδί έρχεται και του τα γκρεμίζει. Το παιδί τώρα είναι πολύ θυμωμένο.» Για το συναίσθημα της λύπης: «Το παιδί αυτό παίζει με το αγαπημένο του παιχνίδι όταν αυτό πέφτει κάτω και σπάει. Πηγαίνει έπειτα μόνο του στο δωμάτιό του. Το παιδί τώρα είναι πολύ λυπημένο.» Για το συναίσθημα του φόβου: «Το παιδί αυτό παίρνει τον μεσημεριανό του ύπνο όταν ξαφνικά ακούγεται ένας περίεργος ήχος κάτω από το κρεβάτι του. Δεν ξέρει τι είναι. Το παιδί τώρα είναι πολύ φοβισμένο.»

Σε όλες τις ιστορίες ήταν άγνωστο το φύλο του παιδιού που τις βίωνε καθώς δεν δινόταν το όνομα αλλά γινόταν λόγος για ένα «παιδί». Οι ερωτήσεις που γίνονταν στο παιδί μετά την ανάγνωση κάθε ιστορίας ήταν οι εξής: «Το παιδί της ιστορίας είναι αγόρι ή κορίτσι;» «Γιατί νομίζεις ότι είναι αγόρι/κορίτσι;».

Έπειτα από τις απαντήσεις στην κάθε ιστορία, οι οποίες σημειώνονταν από την ερευνήτρια σε ένα χαρτί, στο παιδί δινόταν μια λευκή κόλλα, ένα μολύβι και μία γόμα και του ζητούνταν να ζωγραφίσει τον ήρωα που φανταζόταν ότι πρωταγωνιστούσε με την εξής οδηγία: «Ζωγράφισέ μου τώρα το παιδί της ιστορίας που μόλις άκουσες. Θέλω να



φαίνεται ολόκληρο το σώμα του και πώς νιώθει». Κατά τη διάρκεια της σχεδίασης δεν γινόταν κάποιο άλλο σχόλιο. Εφόσον τελείωνε η σχεδίαση μετά από κάθε ιστορία, γινόταν στο παιδί και μία ακόμα ερώτηση: «Από πού φαίνεται στη ζωγραφιά σου ότι το παιδί αυτό είναι θυμωμένο/λυπημένο/φοβισμένο;». Τα παιδιά υποδείκνυαν στην ερευνήτρια τα στοιχεία εκείνα (χαρακτηριστικά προσώπου, στάση σώματος και άλλα στο πλαίσιο σχεδίου), τα οποία η ίδια σημείωνε σε ένα χαρτί. Στο τέλος της διαδικασίας η ερευνήτρια ευχαριστούσε το κάθε παιδί για τη συμμετοχή του.

### Κωδικοποίηση

Για τα (α και β) ερωτήματά της έρευνας, για το συναίσθημα του θυμού σημειωνόταν με 1 αν τα παιδιά επέλεγαν ότι ο ήρωας της ιστορίας ήταν αγόρι και 2 αν επέλεγαν κορίτσι. Ακολούθως, η ίδια διαδικασία έγινε και για το συναίσθημα της λύπης. Αν επέλεγαν αγόρι για ήρωα της ιστορίας δινόταν ο βαθμός 1, αν επέλεγαν κορίτσι ο βαθμός 2. Τέλος για το συναίσθημα του φόβου δινόταν ο βαθμός 1 αν επέλεγαν αγόρι για ήρωα και 2 αν επέλεγαν κορίτσι.

Για το (γ) ερώτημα όσον αφορά την κατηγορία «χαρακτηριστικά προσώπου» δινόταν ο βαθμός 1 αν υπήρχαν στοιχεία στο πρόσωπο που έδειχναν συναίσθημα και 0 αν δεν υπήρχε κάποιο τέτοιο στοιχείο. Για την στάση του σώματος δινόταν ο βαθμός 1 για την ύπαρξη αλλαγής στην στάση του σώματος και 0 αν δεν υπήρχε και τέλος για το πλαίσιο σχεδίου δινόταν ο βαθμός 1 αν υπήρχαν άλλα στοιχεία που φανέρωναν κάποιο συναίσθημα και 0 αν δεν υπήρχαν. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση, «από πού φαίνεται στη ζωγραφιά σου ότι το παιδί αυτό είναι θυμωμένο/λυπημένο/φοβισμένο;» είχαν σημειωθεί από την ερευνήτρια και λειτούργησαν συμπληρωματικά.

	Χαρακτηριστικά προσώπου	Στάση σώματος	Πλαίσιο σχεδίου
Θυμός	Φρύδια με κάθετες γραμμές /δόντια/ στόμα σε ζγκ ζαγκ ή καμπυλωτό προς τα κάτω/κόκκινα μάγουλα	Χέρια σε γροθιές/ χέρια ψηλά/ χέρια προς την μέση	Λέξεις/ άλλα πρόσωπα/ αιτία θυμού
Λύπη	Δάκρυα/φρύδια κάθετες ή καμπυλωτές γραμμές/στόμα καμπυλωτό προς τα κάτω	Χέρια κοντά στο σώμα ή μπροστά/ σώμα καθισμένο	Λέξεις/ άλλα πρόσωπα/ αιτία λύπης
Φόβος	Μάτια μεγάλα/ στόμα ανοιχτό/ φρύδια καμπυλωτά	Χέρια μπροστά από το σώμα ή το πρόσωπο/χέρια ψηλά/ σώμα που τρέμει/ πρόσωπο κρυμμένο/ σώμα κρυμμένο	Λέξεις/ άλλα πρόσωπα/ αιτία φόβου

Πίνακας 1. Στοιχεία του σχεδίου που μετρήθηκαν ανά κατηγορία και συναίσθημα

Για το ερώτημα (δ), σύμφωνα με την απάντηση που μας έδωσαν στο «γιατί» επέλεξαν το συγκεκριμένο φύλο σημειώθηκε 1 για στερεοτυπικές απαντήσεις και 0 για μη στερεοτυπικές απαντήσεις.

### Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Για το (α) ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ένα Chi- square τεστ με μία μόνο μεταβλητή το φύλο του ήρωα για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά. Για το συναίσθημα του θυμού με την χρήση ενός πίνακα διασταύρωσης, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά συνέδεσαν το συναίσθημα του θυμού περισσότερο με το αρσενικό φύλο και το αποτέλεσμα ήταν στατιστικώς σημαντικό,  $\chi^2(1) = 30,15$ ,  $p = 0,00$  ( $p < 0,05$ ). Το συναίσθημα της λύπης το συνέδεσαν περισσότερο με το θηλυκό φύλο, το αποτέλεσμα όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντικό. Το συναίσθημα του φόβου το συνέδεσαν περισσότερο με το θηλυκό φύλο και το αποτέλεσμα ήταν στατιστικώς σημαντικό,  $\chi^2(1) = 13,88$ ,  $p = 0,00$  ( $p < 0,05$ ).

Συναίσθημα	Αγόρι ήρωας	Κορίτσι ηρωίδα
Θυμός	80 (76,9%)	24 (23,1%)
Λύπη	38 (36,5%)	66 (63,5%)
Φόβος	33 (31,7%)	71 (68,3%)

Πίνακας 2. Αριθμός (και ποσοστό) παιδιών που επέλεξαν το κάθε φύλο ανά συναίσθημα.

Για το (β) ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ένα Chi- square τεστ με δύο μεταβλητές, το φύλο του ήρωα και το φύλο των παιδιών για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά. Τα αγόρια ήταν αυτά που συνέδεσαν περισσότερο το συναίσθημα του θυμού με το φύλο τους, ενώ αντιθέτως τα κορίτσια συνέδεσαν το συναίσθημα του θυμού σε λιγότερο βαθμό με το φύλο τους απ' ότι τα αγόρια. Στο συναίσθημα της λύπης, τα κορίτσια συνέδεσαν περισσότερο αυτό το συναίσθημα με το δικό τους φύλο, ενώ τα αγόρια λιγότερο. Στο συναίσθημα του φόβου, τα κορίτσια ήταν εκείνα τα οποία από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι συνδέουν το συναίσθημα αυτό περισσότερο με το φύλο τους, απ' ότι τα αγόρια. Τα αποτελέσματα δεν ήταν όμως στατιστικώς σημαντικά.

Συναίσθημα	Αγόρι		Κορίτσι	
	Αγόρι ήρωας	Κορίτσι ηρωίδα	Αγόρι ήρωας	Κορίτσι ηρωίδα
Θυμός	44 (84,6%)	8 (15,4%)	36 (69,2%)	16 (30,8%)
Λύπη	23 (44,2%)	29 (55,8%)	15 (28,8%)	37 (71,2%)
Φόβος	21 (40,4%)	31 (56,9%)	12 (23,1%)	40 (76,9%)

Όσον αφορά το (γ) ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ένα t-test για ανεξάρτητα δείγματα για κάθε συναίσθημα ξεχωριστά, όπου ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των παιδιών και εξαρτημένη μία σύνθετη μεταβλητή που προέκυψε από την πρόσθεση όλων των στοιχείων έκφρασης. Παρατηρήθηκαν περισσότερα εκφραστικά στοιχεία στις κοριτσίστικες φιγούρες που απεικόνιζαν φόβο, στα σχέδια και των δύο φύλων, καθώς η διαφορά των μέσων όρων στο συναίσθημα του φόβου, σύμφωνα με τις αναλύσεις, είναι στατιστικώς σημαντική.  $F(4,102) = 2,01, p = 0,048 (p < 0,05)$

Τέλος, για το (δ) ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την χρήση ενός t-test για ανεξάρτητα δείγματα με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των παιδιών και εξαρτημένη μεταβλητή ένα σύνθετο σκορ που προέκυψε από την πρόσθεση των απαντήσεων τους και στα τρία συναισθήματα. Η διαφορά των μέσων όρων ήταν στατιστικώς σημαντική. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συνέδεσαν περισσότερο το φύλο του ήρωα με το συναίσθημα που νιώθει βασιζόμενα σε στερεοτυπικές αντιλήψεις.  $F(1,102) = 2,472, p = 0,015 (p < 0,05)$ .

Συμπερασματικά η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά συνδέουν το συναίσθημα του θυμού και του φόβου με το αρσενικό και θηλυκό φύλο αντίστοιχα σε έναν μεγάλο βαθμό. Μάλιστα το συναίσθημα του φόβου είναι αυτό που εκφράζεται περισσότερο από το θηλυκό φύλο και τέλος τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά έχουν περισσότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις από τα μικρότερα.

### Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα είχε κάποιους περιορισμούς όπως το μικρό μέγεθος δείγματος. Επίσης τα εκφραστικά στοιχεία μετρήθηκαν ανά κατηγορίες σύμφωνα με τις στρατηγικές απεικόνισης ενώ θα μπορούσαν να μετρηθούν τα στοιχεία της κάθε κατηγορίας ξεχωριστά.

### Βιβλιογραφία

- Birnbaum, D. W., & Chemelski, B. E. (1984). Preschoolers' inferences about gender and emotion: The mediation of emotionality stereotypes. *Sex Roles, 10*, 505–511. doi:10.1007/BF00287259.
- Birnbaum, D. W., Nosanchuk, T. A., & Croll, W. L. (1980). Children's stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles, 6*, 435–443. doi:10.1007/BF00287363.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and Motor Skills, 103*, 495-502.
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw angrier faces than girls? *Sex Roles, 68*(5–6), 378–389. doi:10.1007/s11199-012-0242-3.

- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587–606. doi:10.1348/026151008X345564.
- Brody, L. R., Lovas, G., & Hay, D. (1995). Sex differences in anger and fear as a function of situational context. *Sex Roles*, 32, 47-78.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, A. H. (2000). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flerx, V. C., Fidler, D. S., & Rogers, R. W. (1977). Sex roles stereotypes: Developmental aspects and early intervention. *Child Development*, 47, 998 – 1007.
- Martin, C. L. (1999). A developmental perspective on gender effects and gender concepts. In W. B. Swann, G. H. Langlois & L. A. Gilbert (Ed.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 44 – 73). Washington: American Psychological Association.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. Mc Garty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Ed.), *Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 1 – 15). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Parmley, M., & Cunningham, J. (2007). Children's gender-emotion stereotypes in the relationship of anger to sadness and fear. *Sex Roles*, 58, 358–370. doi:10.1007/s11199-007-9335-9.

## Η αγιότητα και η θέωση ως εικονισμός της Βασιλείας του Θεού.

*Κυριακούλόπουλος Ευάγγελος*  
*Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc, vaggeliskyriak@yahoo.gr*

### Περίληψη

Η ταυτότητα της Εκκλησίας είναι ευχαριστιακή και εσχατολογική. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της, στην παρούσα ήδη ζωή, αποκτούν εμπειρία των Θείων δωρεών που έχουν εισβάλλει στο χώρο της και που ουσιαστικά εκπηγάζουν από την πραγματικότητα της Βασιλείας του Θεού. Οι χαρισματικές αυτές δωρεές καθιστούν εφικτές για τον άνθρωπο την αγιότητα και τη θέωση, όχι μόνο εσχατολογικά αλλά και από την παρούσα ζωή. Αγιότητα και θέωση σημαίνει μετοχή στην αγιότητα του μόνου Άγιου Θεού. Αυτή πραγματοποιείται εν Χριστώ και δι' Αγίου Πνεύματος στο παρόν εντός της Εκκλησίας και ολοκληρώνεται στον εσχατολογικό κόσμο της Βασιλείας του Θεού. Έτσι ο Χριστός αποτελεί την προϋπόθεση του αγιασμού και της θέωσης, ενώ το Άγιο Πνεύμα τη δύναμη διενέργειας και βίωσής τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αγιότητα, ευχαριστιακή μετοχή, εικονισμός της Βασιλείας του Θεού.

### Εισαγωγή

Η λέξη « άγιος» παραπέμπει σε κάτι εντελώς άσχετο και ξένο προς την εποχή μας και τις αναζητήσεις του σύγχρονου ανθρώπου. Ο πετυχημένος άνθρωπος της εποχής μας δεν είναι καν ο «καλός και αγαθός» των κλασσικών χρόνων. Είναι εκείνος που εξασφαλίζει χρήματα, κοινωνική προβολή και αυτό επιδιώκουν οι γονείς, σε αυτό αποβλέπουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτό ονειρεύεται η πλειονότητα των νέων. Πράγματι, σε μια κοινωνία, η οποία βιώνει ως το σοβαρότερο πρόβλημά της την ανεργία, και κυριαρχείται από το άγχος πώς να αυξήσει το κατά κεφαλήν εισόδημα, το να γίνεται λόγος για αγίους και αγιότητα αποτελεί πρόκληση. Έτσι η αγιότητα αποτελεί ένα λησμονημένο όραμα, γιατί κάποτε υπήρχε και ενέπνεε τον πολιτισμό μας, διότι οι άνθρωποι ζούσαν με τους αγίους και αντλούσαν από αυτούς το μέτρο της ζωής τους, διότι αυτοί ήταν οι μεγάλοι πρωταθλητές και ινδάλματα των χρόνων τους. Επιπλέον η αγιότητα, εκτός από λησμονημένη είναι και παρεξηγημένη αφού στη σκέψη της πλειοψηφίας των ανθρώπων είναι συνυφασμένη με κριτήρια ηθικολογικά και ψυχολογικά. Αλλά αν η αγιότητα συνίσταται στην τήρηση των ηθικών αρχών, τότε γιατί ο Φαρισαίος κατακρίθηκε από το Χριστό ενώ δικαιώθηκε ο Τελώνης; Και γιατί ο απόστολος Παύλος απευθυνόμενος στους χριστιανούς της Κορίνθου ή της Θεσσαλονίκης τους καλεί «αγίους» ενώ στις επιστολές του κατονομάζει πλήθος ηθικών ελαττωμάτων των χριστιανών αυτών;

Επιπλέον αν η αγιότητα συνδέεται με υπερφυσικά χαρίσματα, τότε θα μπορούσε να την αναζητήσει κανείς και να τη βρει και έξω από την Εκκλησία. Αν συνδέεται με ασυνήθεις ψυχολογικές εμπειρίες θα μπορούσε κανείς να τη συναντήσει και στους εξαυλωμένους «γκουρού» των ανατολικών θρησκειών.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει την αγιότητα σαν κατόρθωμα που επιτυγχάνεται εντός της Εκκλησίας και ως εκ τούτου θα πρέπει να την αναζητήσουμε πέρα από τα ηθικολογικά και ψυχολογικά κριτήρια. Πέρα και έξω από την ηθική τελειότητα, τις υπερφυσικές δυνάμεις και εμπειρίες.

Η αγιότητα είναι ιδιότητα εκ φύσεως μόνο του Θεού και οι άγιοι γίνονται μέτοχοι της θεϊκής αγιότητας. Η θεϊκή αγιότητα μεταγγίζεται στον άνθρωπο εν Αγίω Πνεύματι και Ευχαριστιακά, στοιχείο που μας δείχνει ότι η αγιότητα εκφράζεται ως εικονισμός της Βασιλείας του Θεού.

### **Η αγιότητα, εικόνα της Βασιλείας του Θεού**

Η θέωση αρχίζει να πραγματώνεται με την Ενσάρκωση και την Ανάσταση του Ιησού Χριστού, ενώ τελικά το Άγιο Πνεύμα και οι χαρισματικές δωρεές Του, αφενός εξαγιάζουν στο παρόν και αφετέρου προετοιμάζουν για την ολοκλήρωση και δοξοποίηση του ανθρώπου στο μέλλον. Έτσι η αγιότητα και η θέωση δεν είναι υπόθεση του μέλλοντος αλλά και του παρόντος, με άμεσους καρπούς στην καθημερινή ζωή των πιστών. Δηλαδή εκφράζει ταυτόχρονα τον δι' Αγίου Πνεύματος αγιασμό όλης της κτίσης και τα «σημεία» της παρουσίας του Θεού μέσα στην ιστορία. Η θέωση συνιστά ένα είδος αποκάλυψης και ένα είδος εισόδου στην εσχατολογική πραγματικότητα της αιώνιας Βασιλείας που δεν αφορά μόνο τον άνθρωπο αλλά και όλη τη δημιουργία. Καθώς δε είναι άμεσα συνυφασμένη με την Ανάσταση, αποσκοπεί, μέσω της υπέρβασης της φθοράς και του θανάτου, σε ένα καινού άνθρωπο και μια καινή κτίση.

Πρώτα δείγματα της μεταμόρφωσης του κόσμου αποτελούν τα άφθαρτα λείψανα των αγίων. Δείγματα αφθαρτισμού –αγιασμού της ύλης που κατανοούνται μόνο μέσα από την Ανάσταση του Χριστού και αποτελούν την εσχατολογική ελπίδα και πρόγευση για την ολοκληρωτική νίκη της φθοράς –θανάτου στην αιώνια κοινωνία-Ζωή του Θεού, αλλά και σαφή εικονισμό της αθανασίας στη Βασιλεία. Η αγιαστική δύναμη και ενέργεια του Αγίου Πνεύματος είναι εκείνη που επιτελεί μυστικά την υπέρβαση της φθοράς και του θανάτου μεταμορφώνοντας – ανακαινίζοντας τον κόσμο και κατευθύνοντάς τον, ως καινή κτίση, στην αιώνια Ζωή.

Δια του Αγίου Πνεύματος «θεοποιείται η κτίσις» αλλά και «οδοποιείται η θέωσις» (Πατρώνος, 1995). Δι Αυτού συντελείται ουσιαστικά η θέωση τόσο στο παρόν όσο και στα Έσχατα. Ο Άγιος Αθανάσιος είναι σαφής: «Χωρίς του Πνεύματος ξένοι και μακράν εσμεν του Θεού τη δε του Πνεύματος μετοχή συναπτόμεθα τη θεότητι» (Πατρώνος, 1995). Φαίνεται ξεκάθαρα ότι η «σύναψη» του ανθρώπου και η μετοχή του στην αγιότητα του Θεού δεν είναι αποτέλεσμα τήρησης της οποιασδήποτε ηθικής, ούτε της ενάσκησης των οποιωνδήποτε αρετών, αλλά προέρχεται από την εν Αγίω Πνεύματι οντολογική αλλοίωσή του.

Αυτή ακριβώς η, εν τω παρόντι κόσμω, οντολογική αλλοίωση –ανακαινίση του ανθρώπου –των ανθρώπων, που ουσιαστικά τον καθιστά άγιο και αντίστοιχα κοινωνία αγίων,

αποτελεί επίσης εικονισμό της Βασιλείας. Ας μην ξεχνάμε ότι, ήδη στο παρόν, κατά το Γρηγόριο Παλαμά: «Όλος εν όλοις τοις αξίοις ο Θεός περιχωρεί, όλω δε όλοι περιχωρούσιν ολικώς οι Άγιοι τω Θεώ, όλον αντιλαμβάνοντες εαυτών τον Θεόν» (Καρδαμάκης, 2001).

Από τις παρατηρήσεις αυτές γίνεται φανερό ότι η Εκκλησία είναι ο χώρος του αγιασμού, επειδή τα μυστήριά της κατανοούνται ως η μοναδική δυνατότητα κοινωνίας του ανθρώπου με τον ίδιο το Χριστό και δι' Αυτού με τον Πατέρα και με το Άγιο Πνεύμα. Ο Νικ. Καβάσιλας τα χαρακτηρίζει ως πύλη κοινωνίας με τον Τριαδικό Θεό: «Ταύτην την οδόν (των μυστηρίων) ο Κύριος έτεμεν εις ημάς ερχόμενος και ταύτην ανέωξεν την πύλην εισελθών εις τον κόσμον και εις τον Πατέρα ελθών ουκ ηνέσχετο κλείσαι» (Καρασαΐδης, 2001).

Πράγματι, με το βάπτισμα όπου εγκαινιάζεται η νέα εν Χριστώ ζωή, ο βαπτιζόμενος αφενός συναποθνήσκει και συνθάπτεται με τον Χριστό, αφετέρου συνεγείρεται μαζί Του: «Όσοι εβαπτίσθημεν εις Ιησούν Χριστόν, εις τον θάνατον αυτού εβαπτίσθημεν συνετάφημεν ουν αυτώ δια του βαπτίσματος εις τον θάνατον, ίνα ώσπερ ηγέρθη Χριστός εκ νεκρών, ούτω και ημείς εν καινότητι ζωής περιπατήσωμεν» (Ρωμ.6,3-4). Η κατά το βάπτισμα μετοχή στα γεγονότα του Θανάτου και της Ανάστασης, αποτελεί την ουσιαστική μεταλλαγή και είσοδο από τώρα στη ζωή του μέλλοντος αιώνα. Έτσι ο πιστός απεκδύεται τον παλαιό άνθρωπο και αποκτώντας την υιοθεσία εισάγεται στην Εκκλησία, ενδύεται τον καινό άνθρωπο και εισάγεται, ως κληρονόμος πλέον, στη Βασιλεία του Θεού. Από εδώ φυσικά ξεκινά και η νοσηματοδότηση της εν Αγίω Πνεύματι προσπάθειας κάθε πιστού να φτάσει στην επιθυμητή ολοκλήρωση της ύπαρξής του, ενώ σύμφωνα με τον Άγιο Γρηγόριο τον Παλαμά, ο αγιασμός και η χάρις, η άφεση των αμαρτιών και η αναγέννηση του βαπτίσματος είναι η απαρχή των μελλόντων αγαθών (Πατρώνος 1995) .

Αποκορύφωμα του αγιασμού όμως είναι η Θεία Ευχαριστία, διότι προσφέρει την πλήρη ένωση του ανθρώπου με τον Άγιο Θεό και αποτελεί τον πλήρη εικονισμό της Βασιλείας του Θεού. Η Θεία κοινωνία επιτρέπει σε όσους αξίως κοινωνούν να αγιάζονται, γίνονται θεοί κατά χάρη και να προγεύονται τα Έσχατα από τώρα: «Και αυτούς δύνασθαι είναι και καλείσθαι θέσει κατά χάριν θεούς, δια τον αυτούς όλως πληρώσαντα όλον Θεόν, και μηδέν αυτών της αυτού παρουσίας κενόν καταλείψαντα» (Ζηζιούλας, 2001).

Σημείο αναφοράς της ευχαριστιακής σύναξης είναι το ευχαριστιακό δείπνο όπου προσφέρονται «τα άγια τοις αγίοις» και έτσι τροφοδοτείται η αγιότητα και η θέωση όλων των μετεχόντων. Ο πιστός ενώνεται με τη Θεία σάρκα του Χριστού και γίνεται μέτοχος της αφθαρσίας και της αιώνιας ζωής, γι' αυτό η Θεία Ευχαριστία δεν είναι μια απλή μυστηριακή εμπειρία των πιστών, αλλά σηματοδοτεί τον εγκαινιασμό και βίωση της Βασιλείας μέσα στο παρόν. Ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος βλέπει στη Θεία Ευχαριστία «σύνοδο ουρανού και γης». Οι άνθρωποι που μετέχουν στην ευχαριστιακή

τράπεζα έρχονται σε πλήρη κοινωνία και ενότητα «σαρκική τε και πνευματική» και κατά μυστικό τρόπο συντελείται η πολυπόθητη θέωση του ανθρώπου (Πατρώνος, 2005).

Στην Ορθόδοξη θεολογία η πρόγευση και ο εικονισμός της εσχατολογικής πραγματικότητας συντελείται μέσω της μυστηριακής οδού αλλά και μέσω της άσκησης και του πνευματικού αγώνα. Τότε η βίωση των μυστηρίων επεκτείνεται και μεταφέρεται στην καθημερινή ζωή του πιστού και γίνεται μόνιμο κριτήριο ζωής. Κάθε πράξη, απόφαση, επιθυμία, συμπεριφορά του συγκρίνεται αλλά και κρίνεται με βάση αυτή την εικόνα των εσχάτων, πράγμα που απαιτεί ιδιαίτερη εγρήγορση αλλά και διαρκή αγώνα. Τον καθημερινό αγώνα του πιστού ενάντια στην αμαρτία συνεπικουρεί η χάρη του Αγίου Πνεύματος, η οποία υπερβαίνει τα αδιέξοδα της ανθρώπινης αδυναμίας για την επίτευξη του στόχου της θέωσης.

Η άσκηση κατανοείται ως μητέρα του αγιασμού, αφού οδηγεί τον άνθρωπο στην υπέρβαση του εαυτού του και των πραγμάτων του κόσμου και τον κατευθύνει απευθείας στην αγία κοινωνία του Θεού. Ο χριστιανός μεταμορφώνεται και μεταφέρει το νέο θεοποιημένο ήθος του σε όλες τις μορφές του κοινωνικού βίου. Η ανακαίνιση –μεταμόρφωση του πιστού συνεπάγεται ουσιαστικά την πλήρη αφιέρωση στο Θεό, την αγαπητική ταύτιση με το συνάνθρωπο και την αρμονική συνύπαρξη –συμφιλίωση με την κτίση. Η κάθαρση από τα πάθη και η παράλληλη ανάσκηση των αρετών του, ελκύουν την Θεία Χάρη και τον χαριτώνουν –αγιάζουν (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α 2002). Η καθημερινή καταπολέμηση των παθών, μέσω των ποικίλων μορφών άσκησης, είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να οικοδομήσει ήδη από τώρα την αγιότητά του, που αναμένει να έχει και στο τέλος, στην αιώνια κοινωνία του με το Θεό. Και στο σημείο αυτό πιστεύω ότι προκύπτει ένας επί πλέον εικονισμός της Βασιλείας.

Αυτό βέβαια επαληθεύεται καθότι η ζωή του αγίου είναι μια φυγή από την εγωκεντρική ζωή των ανθρώπων του κόσμου και προσεικόιση στην κοινωνική –αγαπητική ζωή του Τριαδικού αρχετύπου. Όταν ο άνθρωπος αγαπά όπως ο Θεός όλους αδιάκριτα και αδιάκοπα, τότε είναι άγιος. Τούτο προϋποθέτει ταπείνωση, μετάνοια, διακονία, προσφορά, σιωπηλή θυσία και νομίζω ότι αυτή ακριβώς η αγιότητα μπορεί να βρει την εφαρμογή της τόσο στο μοναχικό βίο όσο και στον κοινωνικό βίο. Ο μοναχός, ο επαγγελματίας, ο εργαζόμενος, ο σύζυγος και ο γονιός είναι δυνάμει άγιοι και μαρτυρούν την αγιότητα και θέωση μέσα στον κόσμο όταν υπερβαίνουν τη φιλαυτία και αγαπούν με τον τρόπο που αγαπά ο Θεός: θυσιαστικά μέχρι τέλους. Η ζωή τους δεν εξαντλείται σε αυτό που λέμε «θηρσκευτική ζωή» αλλά καλύπτει όλο το φάσμα της και μεταμορφώνει τα πάντα. Για παράδειγμα: την πολιτική σε διακονία, την εργασία σε δημιουργία, την οικονομία σε φιλανθρωπία, τον έρωτα σε μέθεξη ψυχών και σωμάτων (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α 2002).

Πρόκειται για την ολοκληρωτική αλλοίωση του πνεύματος, της συμπεριφοράς, όλης της ύπαρξης λόγω της σχέσης που αναπτύσσει με τον Χριστό. Ίσως και να είναι κάποιος εντελώς αμαρτωλός, π.χ. ο ληστής, αλλά η μετάνοια να τον οδηγήσει στον



Χριστό και στη Βασιλεία Του. Έτσι η αγιότητα είναι η ιδιαίτερη σχέση αγάπης με τον Χριστό και όχι κατόρθωμα ενάσκησης αρετών ή ασκητικών υπερβολών: «εγώ αγιάζω εμαυτόν, ίνα και αυτοί ώσιν ηγιασμένοι εν αληθεία» (Ιω.17,19).

Φαίνεται ότι η διάβαση από το ιστορικό παρόν στο εσχατολογικό μέλλον, όπου πραγματώνεται η ένωση με την Τριαδική θεότητα, εικονίζεται αλλά και βιώνεται από τώρα δια της αγάπης: « Ο Θεός αγάπη εστί, και ο μένων εν τη αγάπη εν τω Θεώ μένει και ο Θεός εν αυτό» (Ιω.4,16). « Οι άγιοι ταύτην την τελειότητα φθάνουσιν, όταν τέλειοι γένωνται και τω Θεώ αφομοιούνται εν τω υπερεκβλύζειν την αγάπην αυτών και την φιλανθρωπίαν εις πάντας» (Καρδαμάκης, 2001).

Η αγιότητα της εν Χριστώ ανακαινισμένης ύπαρξης είναι η κατά το δυνατόν φανέρωση της αγιότητας της Βασιλείας, αυτή που τελικά συντελεί στη μεταμόρφωση –μεταποίηση ολου του κόσμου σε Εκκλησία, δηλαδή Βασιλεία.

Ο Άγιος δεν είναι κάποιος εκσυγχρονιστής αλλά ο «πολίτης» ενός κόσμου εμφορούμενου της πνευματικής και σωματικής Ανάστασης. Είναι ο φορέας της ελπίδας για αυτόν εδώ τον κόσμο, της αποξένωσης, του ατομικισμού και της μαζοποίησης, τον οποίο πασχίζει αθόρυβα να ανακαινίσει, αλλά και ο φίλος –υιός του Θεού κάθε φορά που υπερβαίνει εαυτόν και απλά αγαπά δυνατά: «...έχουν περάσει εξήντα τρία χρόνια... η Κατοχή μας είχε πάρει το λάδι από το καντήλι ...Είχα μιαν αδελφούλα Αγγελική. Όμως ήταν ισχνή, κατάχλωμη ...Ήταν άρρωστη ...

«Θα πεθάνω, μου έλεγε» και μου ερχόταν να κλάψω ...Ωστόσο μια φωνή μου τραγουδούσε: «Βγες, ψάξε για λίγο ψωμί».....

-Ψηλά τα χέρια. Ασάλευτος ...

-Πηγαίνω στις γιαγιάς μου που έχει ζυμώσει πρόσφορο για τη Γέννηση του Χριστού. Θέλω να μην πεθάνει η αδελφή μου .....

Ο άγνωστος ξεφορτώθηκε το σακούλι του με ένα ολόκληρο αρνί ...

Κάθε παραμονή Χριστουγέννων προσεύχομαι: « Αν ήταν άγγελός Σου Χριστέ μου στείλτον πάλι ... αν ήταν όμως κλέφτης μην τον κολάσεις μόνο πες του: «Από του νυν μετ'εμού έσει, γιατί έσωσες μια ζωούλα παιδιού». (Αληθινή ιστορία που δημοσιεύτηκε στην τοπική εφημερίδα: Λόγος Φιλοπροόδων, Φιλιατρά) .

### Συμπεράσματα

Στην Εκκλησία που κέντρο της έχει την Ανάσταση συντελείται ήδη ο αγιασμός και η θέωση, η σωματική και πνευματική ένωση με το Θεό.

Τον προσωπικό και ασκητικό αγώνα του πιστού συνεπικουρεί η Χάρη του Αγίου Πνεύματος (μυστήρια της Εκκλησίας).

Όταν οι πιστοί καθαρίζονται από τα πάθη, όταν αγωνίζονται για τη μεταφορά της Θείας Βασιλείας μέσα στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή, όταν πασχίζουν να βιώνουν την αγάπη του Θεού, όταν δυναμικά αλλά αθόρυβα μεταμορφώνονται και συμβάλλουν στην μεταμόρφωση του κόσμου, όταν συμμετέχουν στην λατρευτική ζωή της Εκκλησίας, όταν γίνονται μέτοχοι του «εκ του ουρανού καταβάντος Άρτου», τότε αγιάζονται.

Ο αγιασμός και η θέωση των αγίων αποτελεί πλήρη εικονισμό της θέωσης στην ατελείωτη Βασιλεία του Άγιου Τριαδικού Θεού.

### **Βιβλιογραφία**

Αγόρα, Κ. Γιαγκάζογλου Στ. Λουδοβίκου Ν. και Φωτίου Στ. *Δόγμα, Πνευματικότητα και Ήθος της Ορθοδοξίας*. Εγχειρίδιο Ε.Α.Π. (Πάτρα, 2002).

Ζηζιούλα, Ι. « Η θέωση των αγίων ως εικονισμός της Βασιλείας» στο *Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα*, επιμ.εκδ. Π.Ζούρας (Αθήνα: Ακρίτας, 2001)23-41 .

Καραϊσαρίδη, Κ. «Η αγιότητα στα μυστήρια της εκκλησίας» στο *Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα*, επιμ.εκδ. Π. Ζούρας (Αθήνα:Ακρίτας,2001)86-93.

Καρδαμάκη, Μ. «Αγιότητα και εσχατολογία» στο *Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα*, επιμ. εκδ.Π.Ζούρας (Αθήνα:Ακρίτας,2001)171-182.

Πατρώνου, Γ. *Ιστορία και εσχατολογία στη Βασιλεία του Θεού* (Αθήνα:Δόμος,2002).

Πατρώνου, Γ. *Η θέωση του ανθρώπου* (Αθήνα:Δόμος,1995).

## Η Εκκλησία ως κοινωνία Εσχάτων

*Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος*  
*Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc, vaggeliskyriak@yahoo.gr*

### Περίληψη

Στην Ορθόδοξη Παράδοση η Εκκλησία έχει χαρακτήρα μεταϊστορικό. Η αφετηρία της βρίσκεται στην προαιώνια βουλή του Θεού για τη δημιουργία και τη σωτηρία της κτίσης, δηλαδή την ένωση κτιστού και ακτίστου στο πρόσωπο του Υιού και Λόγου Του. Το σχέδιο του Θεού για την Εκκλησία, ενεργοποιείται με τη δημιουργία και ξετυλίγεται σε διαδοχικά στάδια των οποίων η κατάληξη και ταυτόχρονα τελείωσή της βρίσκεται και πάλι στο Μυστήριο του Τριαδικού Θεού, στη Βασιλεία των Εσχάτων. Όλο το μυστήριο της Εκκλησίας, από την προαιώνια βουλή του Θεού ως την ατέρμονη Βασιλεία Του, θεμελιώνεται πάνω στο πρόσωπο του Υιού. Κέντρο και κεφαλή της Εκκλησίας είναι ο σαρκωμένος Λόγος, ενώ το Άγιο Πνεύμα είναι αυτό που συγκροτεί την Εκκλησία ως Σώμα Χριστού και καθιστά το χαρακτήρα της μυστηριακό και Ευχαριστιακό. Αυτός ακριβώς ο Ευχαριστιακός χαρακτήρας της Εκκλησίας προσδιορίζει όλη τη δομή της αλλά και το ήθος της.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Κοινωνία Εσχάτων, μεταϊστορικός χαρακτήρας, ταυτότητα, δομή, ήθος της Εκκλησίας.

### Εισαγωγή

«Ημών το πολίτευμα εν ουρανοίς υπάρχει». Η φράση αυτή του Αποστόλου Παύλου προσδιορίζει με ακρίβεια την ταυτότητα, τη δομή και το ήθος της Εκκλησίας. Η Εκκλησία είναι το Σώμα Χριστού που, ενώ ζει στον κόσμο γίνεται εν Αγίω Πνεύματι μέτοχος της Βασιλείας του Θεού, την οποία και εικονίζει.

Η παρούσα εργασία με τη βοήθεια τριών υποενοτήτων παρουσιάζει το πολίτευμα της Εκκλησίας ως κοινωνίας Εσχάτων. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη αναλύονται τα σημεία εκείνα που προσδιορίζουν την ταυτότητα της Εκκλησίας, στη δεύτερη αναδεικνύεται η δομή της, ενώ η τρίτη εστιάζει στο ήθος της Εκκλησίας όπως αυτό προκύπτει από τον ευχαριστιακό και εσχατολογικό χαρακτήρα της..

Πέρα από την περιγραφή του πολιτεύματος της Εκκλησίας θα αναδειχθεί το πώς και πότε διασώζει η Εκκλησία την ταυτότητά της και ποια είναι η ειδοποιός διαφορά της έναντι οποιασδήποτε ανθρώπινης κοινωνίας. Επίσης θα καταδειχθεί το πολίτευμά της ως πολίτευμα ελπίδας και να γίνει κατανοητό ότι η αγιότητα δεν είναι ένα υπερφυσικό ή μεταφυσικό φαινόμενο αλλά η ανακαίνιση του ανθρώπου ως βίωση της εσχατολογικής πραγματικότητας, της Βασιλείας του Θεού, στο παρόν.

## Η ταυτότητα της Εκκλησίας.

Η Εκκλησία ως θεανθρώπινη κοινότητα πορεύεται μέσα στην ιστορία αγωνιζόμενη κατά της αμαρτίας και του θανάτου, μία πορεία προς την Βασιλεία του Θεού η οποία αποτελεί την τελική φάση της και συνάμα την ολοκλήρωσή της. Ο ερχομός της Βασιλείας συνεπάγεται την εκπλήρωση για τους «καινούς ουρανούς» και την «καινή γη», την απάλειψη της αμαρτίας και του θανάτου, την πλήρη μετοχή στην κοινωνία του Θεού. Εκεί όπου ο Χριστός ενώνει τα μέλη του, την Εκκλησία, με τον άκτιστο Τριαδικό Θεό σε μία κοινωνία αιώνια, διαποτισμένη από τη Θεία Ζωή.

Η Εκκλησία έχει παρελθόν, παρόν αλλά και μέλλον. Στην παρούσα φάση της διακρίνεται από τη Βασιλεία του Θεού αλλά στο μέλλον θα ταυτιστεί πλήρως μαζί της. Παράλληλα όμως ενώ βαδίζει μέσα στην έβδομη μέρα δημιουργίας μετέχει «εν εσώπτρω και εν αινίγματι» στην ατελεύτητη όγδοη μέρα των Εσχάτων. Η μετοχή αυτή πραγματώνεται όταν η Εκκλησία τελεί τα μυστήρια και κυρίως την Ευχαριστία (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α., 2002). Η Ευχαριστία εικονίζει τη Βασιλεία του Θεού, εδώ και τώρα – μέσα στην ιστορία και έτσι, δια της Ευχαριστίας, η Εκκλησία προγεύεται από τώρα τα Έσχατα και παράλληλα γίνεται αυτό που ελπίζει: να είναι κοινωνία Εσχάτων.

Αυτό σημαίνει ότι η ταυτότητα της Εκκλησίας δεν προσδιορίζεται από αυτό που η ίδια είναι τώρα, αλλά από αυτό που πρόκειται να είναι στο μέλλον. Ας μην ξεχνάμε ότι «το πολίτευμα ημών εν ουρανοίς υπάρχει» (Φιλιπ.3,20) και ότι για τον Άγιο Μάξιμο τον Ομολογητή η αλήθεια της Εκκλησίας βρίσκεται στην « των μελλόντων κατάσταση», μιας και η Εκκλησία αποτελεί εικόνα της Βασιλείας: « Σκιά γαρ τα της Παλαιάς εικόν δε της Νέας Διαθήκης αλήθεια η των μελλόντων κατάστασις» (Ζηζιούλας, 2006). Στην των μελλόντων κατάσταση ο Χριστός ενώνει τα μέλη Του και συνάμα όλη την κτίση σε μια αιώνια κοινωνία με τον άκτιστο Τριαδικό Θεό. Εδώ μπορούμε να δούμε τρία βασικά σημεία που προσδιορίζουν την ταυτότητα της Εκκλησίας ως κοινωνίας Εσχάτων.

### α) Η Εκκλησία είναι Σώμα Χριστού.

Η ενοποιημένη ανθρωπότητα στο πρόσωπο του Ιησού Χριστού με την ενέργεια του Αγίου Πνεύματος: «και γαρ εν ενί πνεύματι ημείς πάντες εις έν σώμα εβαπτίσθημεν» (Α΄ Κορ 12,13). Τα μέλη της Εκκλησίας δεν είναι ενωμένα μόνο μεταξύ τους (αυτό εξάλλου θα μπορούσε να συμβεί και στα μέλη οποιασδήποτε άλλης κοινωνικής ομάδας ή συλλόγου ) αλλά είναι ενωμένα εν Χριστώ. Το κέντρο της ενότητας είναι ο Χριστός και το Άγιο Πνεύμα ενεργεί –ρυθμίζει αυτή την ενότητα. Έτσι η Εκκλησία γίνεται μια «Θεία κοινωνία» (Φλωρόφσκυ, 1999). Απαρτίζεται από την ανθρώπινη και θεία πραγματικότητα οι οποίες είναι ασύγχυτα και αχώριστα σε τέλεια ενότητα. Αυτό σημαίνει ότι ενώ η Εκκλησία είναι ορατή και κινείται μέσα στην ιστορία –κόσμο μας, παράλληλα είναι και μια κοινωνία ιερή που δεν είναι εκ του κόσμου τούτου αλλά ανήκει στον μέλλοντα αιώνα τον οποίο προσημαίνει και προκαταβολικά πραγματοποιεί.

Η ενότητα της Εκκλησίας αντικατοπτρίζει το μοναδικό πρότυπο απόλυτης ενότητας που είναι η Αγία Τριάδα, εκεί, όπου τα τρία Πρόσωπα είναι ένα μοναδικό Ον. Μέσα στην Εκκλησία οι άνθρωποι γίνονται αδελφοί, αφού όλοι αναγνωρίζονται ως υιοί του Θεού (υιοθεσία βαπτίσματος) και αυτό αποτελεί το πρώτο σημάδι και μαρτυρία της εκκλησιαστικής κοινότητας προς τον υπόλοιπο κόσμο. Πρόκειται για την έκφραση της ενότητας μέσα από την αδελφική αγάπη, με την αυθεντική σημασία του όρου, όπου ο αδελφός ταυτίζεται οντολογικά και θυσιαστικά με τον αδελφό του, αλλά και για την υπέρβαση οποιωνδήποτε διακρίσεων, φυλετικών, εθνικών, ηλικίας, φύλου. Εδώ πρόκειται για την ενότητα της Εκκλησίας, κατά το πρότυπο της ενότητας των πάντων στη Βασιλεία του Θεού. Η ενότητα της Εκκλησίας στην παρούσα φάση της δεν επιτυγχάνεται από τις όποιες προσπάθειες των ανθρώπων αλλά από την ενέργεια του Αγίου Πνεύματος, το οποίο καθιστά παρόντα και ενεργούντα τον Θεάνθρωπο Χριστό μέσα στο Σώμα Του. Εκκλησία είναι ο ίδιος ο Χριστός και αυτή η αλήθεια θα πρέπει να αποτελεί πάντα την πυξίδα της Εκκλησίας και τον απεγκλωβισμό μας από την απολυτοποίηση ή την υπερμεγέθυνση εκκλησιαστικών προσώπων και σχημάτων.

### **β) Η Εκκλησία είναι μυστηριακή.**

Μετά την Πεντηκοστή το Άγιο Πνεύμα σκηνώνει οριστικά μέσα στην Εκκλησία συγκροτώντας «όλον τον θεσμό της» και διαποτίζοντάς την με τη Θεία Χάρη Του. Το Άγιο Πνεύμα, δια των μυστηρίων, ζωοποιεί και χαριτώνει τα μέλη της ενώ συνάμα την αποσπά από τον κόσμο και την καθιστά «κτήμα» του Θεού, ή μάλλον ο πιστός αποκόπτεται –αρνείται τον κόσμο και ενσωματώνεται στο Χριστό. Η ενσωμάτωση αυτή είναι μυστηριακή και αληθινή διότι ο Χριστός είναι παρών και μάλιστα ο ίδιος λειτουργός των μυστηρίων: «Συ ει ο προσφέρων και προσφερόμενος και προσδεχόμενος και διαδιδόμενος, Χριστέ ο Θεός ημών» (ευχή Χερουβικού στη Λειτουργία του Χρυσοστόμου). Με τα μυστήρια η Εκκλησία εισάγεται στην αιώνια ζωή και γίνεται μέτοχος της Θείας Ζωής. Η ύλη αγιάζεται και γίνεται φορέας αγιασμού του ανθρώπου. Έτσι το νερό του βαπτίσματος καθίσταται «λουτρό παλιγγενεσίας» αλλά και ο άρτος και ο οίνος στην Ευχαριστία μετουσιώνονται σε «φάρμακο αθανασίας». Έτσι τα μυστήρια, ως σημεία υπέρβασης της φθοράς και του θανάτου, αποτελούν το δεύτερο σημάδι και μαρτυρία της Εκκλησίας προς τον κόσμο. Την μαρτυρία μιας κοινωνίας που έχει υπερβεί την αποσπασματικότητα, τη φθορά και τον θάνατο χάρη στον Χριστό και την Ανάστασή Του, μέσω της οποίας εισήγαγε το Σώμα Του στην αιώνια ζωή. Η Εκκλησία ως κοινωνία εσχάτων βιώνει, προγευόμενη στα μυστήριά της, ήδη από τώρα την εσχατολογική αθανασία.

### **γ) Η Εκκλησία είναι αιώνια και ο προσανατολισμός της εσχατολογικός.**

Ο Χριστός ως κεφαλή της είναι ο Αυτός, χθες και αύριο και πάντα. Αυτός ενώνει στο Σώμα Του όλες τις γενιές υπερνικώντας έτσι και αυτό το χρόνο. Ο χρόνος δεν χωρίζει τη στρατευόμενη από τη θριαμβεύουσα Εκκλησία αφού από κοινού αποτελούν τη Μία Αγία και Καθολική Εκκλησία. Η σύνθεση του παρόντος και της αιωνιότητας βιώνεται ήδη στην Ευχαριστία, όπου ο χρόνος σταματά και υπερβαίνεται καθότι σε αυτή

συμμετέχουν τόσο οι ζώντες όσο και οι κεκοιμημένοι, αλλά και επειδή σε αυτή ο πιστός γεύεται, ήδη από τώρα, την αιώνια ζωή.

Η Εκκλησία αν και βαδίζει ανάμεσα στα εμπόδια και στις παγίδες της ιστορίας παράλληλα γίνεται εικόνα της αιωνιότητας. Συμμεριζόμενος την άποψη ενός σύγχρονου Ρώσου θεολόγου θα έλεγα ότι: « Ο βασιλιάς κάθεται ήδη πάνω στο θρόνο. Και η δόξα του ανακλάται ήδη στους υιούς της Βασιλείας ... Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Εκκλησία είναι προκαταβολική εσχατολογία» (Φλωρόφσκυ, 1999). Αυτό σημαίνει ότι τα Έσχατα δεν έχουν ολοκληρωθεί αλλά βιώνονται οπωσδήποτε στη μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας και προδηλώνονται μέσα από το ήθος της, όταν αυτό είναι σύμφωνο με το « εν ουρανοίς πολίτευμά της». Έτσι η Εκκλησία ενώ ζει μέσα στον κόσμο είναι ταυτόχρονα ξένη προς αυτόν. Και εδώ πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας, διότι η εσχατολογική ταυτότητά της δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από την ιστορική. Είναι σαφές πως η αδρανοποίηση, αδιαφορία ή υποτίμηση της παρούσας κατάστασης με παράλληλο υπερτονισμό και ενδιαφέρον για τη μέλλουσα θα την καθιστούσε εντελώς εξω-κοσμική και ανίκανη να προσλάβει τον κόσμο και να τον μεταμορφώσει σε Σώμα Χριστού, όπως ακριβώς οφείλει. Δηλαδή χωρίς να καταργεί τον κόσμο να του δίνει νέα σημασία και νέα αξία. Βέβαια άλλο είναι να επιδρά η Εκκλησία στον κόσμο και άλλο να διεκδικεί δόξα και τιμή σε αυτόν. Η επίδραση που πρέπει να ασκήσει η Εκκλησία βρίσκεται στο σταυρωτικό της μήνυμα, το οποίο διαμορφώνει ανθρώπους που επιζητούν την υπέρβαση αυτού του κόσμου, που καταδυναστεύει ο θάνατος και επιθυμούν την Ανάσταση και μεταμόρφωσή τους.

Και αυτό ακριβώς είναι το τρίτο σημάδι –μαρτυρία της Εκκλησίας. Να δείχνει στον κόσμο τον καινό τρόπο ζωής της, τον τρόπο ζωής του κόσμου που θα έρθει. Τούτο το επιτυγχάνει κάθε φορά που υπερβαίνει το κακό, την αμαρτία και το θάνατο και μεταμορφώνεται σε καινή κτίση. Στο πρόσωπο του Χριστού ιστορία και έσχατα συνυπάρχουν και συνεπώς ο παρών και ζων Ιησούς Χριστός καθοδηγεί το Σώμα Του στο ιστορικό παρόν και το φωτίζει με το ανέσπερο φως της Βασιλείας Του για να κατευθυνθεί, ως κοινωνία Εσχάτων, στην εν Αγίω Πνεύματι ολοκλήρωσή του.

#### **δ) Η Εκκλησία σημαίνεται εν τοις μυστηρίοις.**

Η παραπάνω τριπλή διάσταση της εκκλησιαστικής ταυτότητας παρουσιάζει την Εκκλησία ως μια κοινωνία Εσχάτων, η οποία εξεικονίζει αλλά και προγεύεται ήδη από τώρα μια πραγματικότητα, την Βασιλεία του Θεού, που έρχεται από το μέλλον. Είναι πολύ σημαντικό να σημειώσουμε εδώ ότι για τη βιβλική και Πατερική θεολογία ο χαρακτήρας της εικόνας δεν είναι ατελής ούτε συμβολιστικός, διότι η εικόνα μετέχει αληθινά στην αλήθεια του πρωτοτύπου και η αλήθεια του πρωτοτύπου διαβαίνει στην εικόνα (Ζηζιούλας,). Εν προκειμένω η ταυτότητα της Εκκλησίας (εικόνα) προέρχεται από τη Βασιλεία (Αλήθεια) και εδώ βρίσκεται το μυστήριο, αφού το αίτιο (Βασιλεία) έπεται του αιτιατού (Εκκλησία). Με βάση οπωσδήποτε αυτή τη θέση (εικονολογική οντολογία) η Εκκλησία δεν προσδιορίζεται από αυτό που είναι αλλά από πού θα είναι, όταν μεταμορφωθεί σε Βασιλεία του Θεού. Η μετοχή της Εκκλησίας στην Αλήθεια

των Εσχάτων επιτυγχάνεται κάθε φορά στα μυστήριά της. Έτσι π.χ. το βάπτισμα ελευθερώνει το βαπτιζόμενο από τη φθορά του προπατορικού αμαρτήματος, αλλά ταυτόχρονα του χαρίζει μια νέα προσωπική γέννηση και είσοδο στην καινή ζωή της Εκκλησίας. Η ιεροσύνη του επισκόπου συνιστά την εικόνα της μυστικής παρουσίας του Χριστού μέσα στην Εκκλησία. Το μυστήριο όμως που αποτελεί την πλήρη εικόνα των Εσχάτων είναι η Ευχαριστία και κατά το Μέγα Βασίλειο εκεί βιώνουμε: « την άπαυστον ημέραν, την ανέσπερον ,την αδιάδοχον, τον άληκτον εκείνον και αγήρω αιώνα » (Ζηζιούλας, 2006).

Είναι γνωστό ότι η Θεία Λειτουργία ξεκινά με αναφορά στη Βασιλεία του Θεού: «Ευλογημένη η Βασιλεία του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος». Όλη η τάξη της αποτελεί μια πορεία προς τα έσχατα και οι επιμέρους πράξεις της περικλείουν εσχατολογική αλήθεια. Έτσι η μικρή είσοδος (είσοδος του επισκόπου στο ναό ) εικονίζει, στο πρόσωπο του επισκόπου, τον ερχομό του Κυρίου στη γη. Τα αναγνώσματα αποκαλύπτουν το πως θα είναι ο κόσμος στη Βασιλεία. Στη μεγάλη είσοδο που καλούμεθα «πάσαν την βιοτικήν αποθώμεθα μέριμναν» γίνεται αναφορά στους αγγέλους, στους κεκοιμημένους, στους ζώντες, μια ένωση που μας εισάγει στην ατμόσφαιρα των Εσχάτων. Αλλά και η Αγία Αναφορά έχει εσχατολογικό περιεχόμενο, αφού είναι και ανάμνηση «της δευτέρας και ενδόξου πάλιν παρουσίας» (Ζηζιούλας, 2006).

Κατά την τέλεση της Θείας Λειτουργίας παρατηρούμε όλα τα χαρακτηριστικά της Βασιλείας: α ) Τη σύναξη του διασκορπισμένου λαού επί τω αυτώ. Αν η αμαρτία και ο θάνατος αποτελούν τον κατακερματισμό του κόσμου, Εκεί θα παραχωρήσουν τη θέση τους στην ενότητα και στην αιώνια ζωή. Σαν εικόνα της Βασιλείας η Ευχαριστία συνάγει όλο το λαό επί τω αυτώ. β) Κέντρο της εσχατολογικής σύναξης είναι ο Χριστός ο οποίος καθημένος επί θρόνου θα «συναγάγη τα διασκορπισμένα τέκνα του Θεού εις έν» (Ιω.11,52). Ο επίσκοπος στην Ευχαριστία βρίσκεται εις «τύπον και τόπον Χριστού» και εικονίζει την εσχατολογική παρουσία του Χριστού. Όπως ο Χριστός θα είναι περιστοιχιζόμενος από τους δώδεκα αποστόλους, οι οποίοι καθημένοι «επί δώδεκα θρόνους κρίνοντες τας δώδεκα φυλάς του Ισραήλ» (Ματθ.19,28), έτσι και ο επίσκοπος κάθεται στο σύνθρονο περιστοιχιζόμενος από τους πρεσβυτέρους (Ζηζιούλας, 2006). γ) Όλα στη Θεία Λειτουργία εικονίζουν τη Βασιλεία του Θεού. Τα άμφια, οι πολυέλαιοι, ο λειτουργικός διάκοσμος, η μελωδική ψαλμωδία, το θυμίαμα, ακόμη και η εικονογραφία με την αρχιτεκτονική του ναού, αλλά και ο πανηγυρικός και αναστάσιμος χαρακτήρας της, με τον χρόνο και την Κυριακή ως μέρα τέλεσής της, μαρτυρούν ότι η Ευχαριστία μετέχει στη λαμπρότητα της εσχατολογικής Βασιλείας (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α. 2002)

Η Ευχαριστία έχει την αλήθειά της στην ένωση κτιστού και ακτίστου με ένα μοναδικό τρόπο, που είναι η εν Χριστώ ένωση και η εν Χριστώ ανακεφαλαίωση των πάντων. Αναφέρεται στο πρόσωπο του Πατρός, έχει κέντρο τον Υιό ως «προσφέροντα και προσφερόμενο» και τελειούται με την αγιαστική ενέργεια του Αγίου Πνεύματος. Στην Ευχαριστία η ζωή των πιστών εκφάινεται ως κοινωνία αγάπης –κοινωνία αγίων και τέλος η υλική δημιουργία προσφέρεται στο Θεό, ο οποίος την αγιάζει και την αντιπροσφέρει

στο Σώμα Του ως «φάρμακο αθανασίας» καθιστώντας το μέτοχο της Θείας Ζωής . Η ευχαριστιακή εμπειρία της Εκκλησίας αποτελεί ακριβώς το θεμέλιο πάνω στο οποίο η Εκκλησία θα πρέπει να στηρίζει την παρουσία της μέσα στο σύγχρονο κόσμο. Αυτή είναι η ειδοποιός διαφορά της από τις υπόλοιπες κοινωνίες και αυτό ακριβώς το ευχαριστιακό μυστήριο –μήνυμα αναμένει ο κόσμος για να ενσωματωθεί στο Χριστό και να μετατραπεί σε καινή κτίση.

Τον 14ο αιώνα ο Νικ. Καβάσιλας δήλωνε ότι: «Σημαίνεται η εκκλησία εν τοις μυστηρίοις ουχ ως εν συμβόλοις ... ου γαρ ονόματος ενταύθα κοινωνία μόνον ή αναλογίας ομοιότης αλλά πράγματος ταυτότης». Παράλληλα ταύτιζε τα «μυστήρια», δηλαδή την Ευχαριστία, με την ίδια την Εκκλησία αφού: «Την του Χριστού εκκλησίαν, ει τις ιδείν δυνηθείη ... ουδέν έτερον ή αυτό μόνο το Κυριακόν όψεται σώμα» (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α 2002).

Συμπερασματικά θα έλεγα ότι η δυναμική σύνδεση Εκκλησίας –Ευχαριστίας –Βασιλείας προσδιορίζει και καθορίζει τόσο την εσχατολογική ταυτότητα της Εκκλησίας, όσο και την δομή και διάρθρωσή της όπως θα δούμε στη συνέχεια.

### **Η δομή της Εκκλησίας.**

Αφού η Εκκλησία δεν αποτελεί μια απλή ιστορική πραγματικότητα, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμόζει στη δομή και στη διάρθρωσή της κοσμικά δεδομένα και σχήματα. Επειδή «ημών το πολίτευμα εν ουρανοίς υπάρχει» (Φιλιπ.3,20) όλη η οργάνωση της Εκκλησίας είναι συνέπεια της ταυτότητάς της. Ως εκ τούτου θα ανιχνεύεται μέσα από την Τριαδολογική βάση της, τον μυστηριακό χαρακτήρα της και τον εσχατολογικό ορίζοντά της. Κάθε εκτροπή από αυτά τα κριτήρια θα αποτελεί μετάπτωσή της σε κοσμικό οργανισμό και αλλοίωση της υπόστασής της.

Πρώτο στοιχείο της δομής της, ως κοινωνίας Εσχάτων, αποτελεί η σύναξη του λαού «επί τω αυτώ». Η σύναξη αυτή εκφράζει την ενότητα των μελών κατά το Τριαδικό αρχέτυπο και ταυτόχρονα εξεικονίζει την εσχατολογική σύναξη. Κέντρο της σύναξης είναι ο Χριστός ο οποίος ενοποιεί όλη τη διασπασμένη ανθρωπότητα, ενώ μάρτυρες της γνησιότητας του Προσώπου Του είναι οι Απόστολοι που τον περιστοιχίζουν. Από αυτή τη σύναξη αρχικά προκύπτει το σώμα των λαϊκών ως πρώτη τάξη στη δομή της Εκκλησίας. Η παρουσία του Χριστού εικονίζεται από τον επίσκοπο που προΐσταται «εις τύπον και τόπον Χριστού», περιβαλλόμενος από τους πρεσβυτέρους οι οποίοι εικονίζουν τους αποστόλους. Εδώ προκύπτει ο κλήρος ως η δεύτερη τάξη στη δομή της Εκκλησίας και σε αυτόν θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι διάκονοι που αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ κλήρου και λαού και εν πολλοίς εικονίζουν τα λειτουργικά πνεύματα, τους αγγέλους (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α 2002) .

Πρόκειται για δύο τάξεις της Εκκλησίας ισότιμες που διαφέρουν ως προς τα λειτουργήματα που το καθένα επιτελεί στη δομή της Εκκλησίας. Οι λαϊκοί, που λαμβάνουν την «χειροτονία» κατά το Χρίσμα, αποτελούν το βασίλειο ιεράτευμα (Αγόρας,



Γιαγκάζογλου, κ.α 2002), η ενεργητική παρουσία του οποίου είναι απαραίτητη για την ύπαρξη του Σώματος της εκκλησίας. Αλλά και οι κληρικοί που διακονούν το λαό: Ο επίσκοπος ως προεστώς της Ευχαριστίας, οι πρεσβύτεροι ως λειτουργοί της διδασχής και οι διάκονοι ως βοηθοί των εχόντων ανάγκη.

Είναι σαφές ότι ο επίσκοπος, ως τύπος Χριστού, συγκροτεί την ενότητα του Σώματος και διασφαλίζει την καθολικότητά του. Η ενότητα και η καθολικότητα (πληρότητα και αλήθεια) εκφράζονται πάντα μέσα στο πλαίσιο της Ευχαριστίας. Κάθε ευχαριστιακή σύναξη υπό τον επίσκοπο συνιστά την πλήρη και καθολική Εκκλησία, αφού αποτελεί έκφραση όλου του Σώματος της εκκλησίας. Έτσι οι τοπικές εκκλησίες που τελούν την Ευχαριστία υπό τον επίσκοπό τους δεν λειτουργούν αθροιστικά, αλλά ταυτίζονται πλήρως, κατά το παράδειγμα των ταυτιζόμενων κύκλων, με τη Μία, Αγία και Καθολική Εκκλησία του Χριστού (Αγόρας, Γιαγκάζογλου, κ.α 2002). Η ενότητα μεταξύ των τοπικών εκκλησιών εκφράζεται μέσα από το θεσμό της συνόδου, όπου εκεί πιστοποιείται και η καθολικότητα της τοπικής εκκλησίας στο βαθμό που βρίσκεται σε ευχαριστιακή κοινωνία με τις άλλες τοπικές εκκλησίες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η οργάνωση της Εκκλησίας δεν είναι επισκοποκεντρική αλλά ευχαριστιακή και εσχατολογική, αφού εμφανώς πηγάζει από την δομή της Ευχαριστίας και οπωσδήποτε εξεικονίζει την εσχατολογική κοινωνία της Βασιλείας του Θεού. Μέσα στην Εκκλησία βέβαια οι δύο τάξεις, κληρικοί και λαϊκοί, είναι μεταξύ τους ισότιμες, αλλά βλέποντας κανείς την οργάνωση της Εκκλησίας σήμερα διερωτάται αν και κατά πόσο οι λαϊκοί έχουν ενεργό ρόλο μέσα στην Εκκλησία ή είναι παθητικοί δέκτες των ενεργειών και των αποφάσεων της Ιεραρχίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη διοίκηση της Εκκλησίας. Ποια είναι η θέση του λαϊκού στοιχείου σ' αυτή; Περιορίζεται μόνο στην αναφήνηση του «άξιος» κατά τη χειροτονία του κληρικού και τίποτε άλλο. Αν κοιτάξουμε όμως την Αγία Γραφή και την εκκλησιαστική Παράδοση θα δούμε, ότι ο λαός συμμετέχει στην εκλογή των ποιμένων του. Αυτό φαίνεται, τόσο στην εκλογή του Μαθθία (Πράξ.1,15) όσο και στην εκλογή του Μεγάλου Αθανασίου: «ψήφω του λαού παντός», όπως μας πληροφορεί ο Γρηγόριος ο Θεολόγος (*λόγος εις τον Μ. Αθανάσιο*).

Επί πλέον το συνοδικό σύστημα επιτρέπει τη συμμετοχή του ποιμνίου; Βέβαια ο λαός είναι αυτός που κρίνει την εγκυρότητα και γνησιότητα μιας συνόδου, αλλά οπωσδήποτε δεν έχει ενεργό ρόλο μέσα στο χώρο των διεργασιών και των αποφάσεων. Και πάλι εδώ εγείρονται ερωτήματα, διότι στην Αποστολική σύνοδο «συνήχθησαν οι απόστολοι και οι πρεσβύτεροι» (Πράξ.15,6), αλλά όπως φαίνεται πιο κάτω και «άπαν το πλήθος» (Πράξ.15,12). Εξάλλου ο πιστός κατά το Χρίσμα γίνεται μέτοχος του τριπλού αξιώματος του Χριστού, άρα κάθε πιστός λαμβάνει και το προφητικό χάρισμα, δια του οποίου διανοίγονται οι εσωτερικές αισθήσεις της ψυχής και κατανοείται το Θείο θέλημα και οι αλήθειες της πίστης. Ας θυμηθούμε επίσης σαν παράδειγμα τον Άγιο Μάξιμο τον Ομολογητή, έναν απλό μοναχό που μόνος του πάλεψε να διασώσει την ορθόδοξη πίστη από την αίρεση του Μονοθελητισμού, όταν όλοι οι Ιεράρχες είχαν μάλλον προσχωρήσει στη αίρεση.

Και τα δύο ζητήματα έχουν πολλές δυσκολίες να λυθούν και σίγουρα δεν μπορούν να λυθούν με συζητήσεις ή αναλύσεις ακαδημαϊκού τύπου. Δεν είναι εύκολο να μιλάμε για συμμετοχή του λαού στην εκλογή των ποιμένων, όταν γνωρίζουμε ότι ο λαός, αφενός απέχει από την εκκλησιαστική ζωή, αφετέρου μπορεί να χειραγωγείται από άλλες κοινωνικές δυνάμεις (π.χ. κόμματα) και να καταλήγουμε σε περαιτέρω αταξίες και απορύθμιση μέσα στον εκκλησιαστικό χώρο. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στο ζήτημα της συμμετοχής λαϊκών στις συνόδους. Διότι και αν ακόμη ήταν αδύνατη η ενεργός συμμετοχή (γνώμη και ψήφω), θα ήταν όμως δυνατή τουλάχιστον η συμβουλευτική τους παρουσία σε ένα πρώτο στάδιο συζητήσεων.

### **Το ήθος της Εκκλησίας.**

Η Εκκλησία ως κοινωνία Εσχάτων εξυφάνεται τόσο από την ταυτότητα και οργάνωσή της όσο και από το ήθος της, τον τρόπο ζωής της, που είναι και αυτό εσχατολογικό. Η Εκκλησία είναι εν τω κόσμω αλλά όχι εκ του κόσμου, δηλαδή κινείται μέσα στην ιστορία αλλά είναι εικόνα Εσχάτων. Είναι «παροικος» (Ζηζιούλας, 2006), κοινωνία Εσχάτων που έρχεται και παροικεί μέσα στον κόσμο, κομίζοντας τη δική της θέαση των πραγμάτων. Πρωταρχικά η ίδια γίνεται χώρος υπέρβασης του ατομικισμού και της των πάντων ενώσεως. Γίνεται ο χώρος όπου ευδοκίμει το μυστήριο της Αγάπης το οποίο προεκτείνεται στη ζωή του πιστού και στις σχέσεις του με τους αδελφούς του και την κτίση ολόκληρη.

Για την επίτευξη του μυστηρίου της Αγάπης ο πιστός θεραπεύεται από την εγωπάθειά του και μέσω της ταπείνωσης βιώνει το μυστήριο της Μετανοίας. Αυτό διαμορφώνει ένα ανάλογο ήθος, αφού η Εκκλησία μέσω της διαρκούς εγρήγορσης, βιώνεται ως απαλλαγή από το ψέμα, την απάτη, τον εγωισμό, τον ατομικισμό και τελικά τον θάνατο. Η ηθική της Εκκλησίας δεν μπορεί να είναι αντιγραφή της ηθικής των κοινωνιών. Ακόμα και για τον αμαρτωλό δεν μπορεί να υιοθετεί μεθόδους της κοινωνίας π.χ. ποινές, αλλά οφείλει να διαποτίζει την κοινωνία με το πνεύμα της συγνώμης και της αγάπης. Εξάλλου γνωρίζει ότι όλοι είμαστε δυνάμει άγιοι, αφού ο αμαρτωλός δεν καθορίζεται από αυτό που είναι, αλλά από πού θα είναι στα Έσχατα.

Βέβαια ο τρόπος ζωής της Εκκλησίας δεν αποτελεί φυγή ή αδιαφορία για τον κόσμο και την ιστορία αλλά πρόταση μεταμόρφωσης της κοινωνίας. Τρόπο υπέρβασης της διάσπασης που ζει ο κόσμος, τρόπο υπέρβασης του θανάτου που καταδυναστεύει τον κόσμο και μήνυμα ελπίδας με ευχαριστιακό – ενοποιητικό εν Χριστώ περιεχόμενο και αναστάσιμη βεβαιότητα. Η παρούσα ζωή είναι ένα αναγκαίο πέρασμα από την «παροικία του κόσμου τούτου» προς την αληθινή εσχατολογική πατρίδα (Πατρώνος, 2002). Μπορεί όμως η Εκκλησία να ζει μονοδιάστατα μόνο με το όραμα των Εσχάτων και να απαρνηθεί το ρόλο της στην ιστορία; Με βεβαιότητα όχι, διότι όπως ο Χριστός έτσι και αυτή έχει εισβάλλει και έχει πάρει σάρκα μέσα στον κόσμο και γι' αυτό με την παρουσία της πρέπει να ενδιαφέρεται και να επηρεάζει τον άνθρωπο, την κοινωνία, τον πολιτισμό, την κτίση. Να επανερμηνεύει τον κόσμο τοποθετώντας τα έργα του, τη ζωή

του, την πορεία του κάτω από το φως και την κρίση της Βασιλείας του Θεού, αναζητώντας πάντα σε όλα το έσχατο νόημά τους.

Ακόμα ζώντας μέσα στον κόσμο έχει χρέος να αναλαμβάνει τους πόνους και τα προβλήματα των ανθρώπων. Δεν μπορεί να αδιαφορεί για την πείνα, τη φτώχεια, τη βία, τη μοναξιά, την υποδούλωση. Αλλά στην προσπάθειά της να διακονήσει τον κόσμο δεν της επιτρέπεται να συσχηματιστεί με τον κόσμο π.χ. να μετατραπεί σε κοινωφελές – φιλανθρωπικό ίδρυμα. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε αλλοίωση της ταυτότητάς της και ταύτισή της με τον κόσμο, διότι η Εκκλησία: «ουκ έχει ώδε μένουσαν πόλιν, αλλά την μέλλουσαν επιζητεί» (Εβρ.13,14). Η ταύτιση της Εκκλησίας με τον κόσμο θα σήμαινε τη διάβρωσή της από τις φθοροποιές και θανατηφόρες δυνάμεις που κυριαρχούν σε αυτόν, όπως πλουτισμός, η εξουσιαστική διάθεση, η φιλοδοξία, οι διεκδικήσεις, οι ανταγωνισμοί, η επίδειξη και πιο συγκεκριμένα ο μέγιστος κίνδυνος που την απειλεί πάντα, αυτός της εκκοσμίκευσης.

Και εδώ μπαίνει το ερώτημα: Πότε η εκκλησία εκκοσμικεύεται; Σίγουρα όταν μετέρχεται μεθόδους, σκοπούς και μέσα του κόσμου τούτου. Όταν επιθυμεί και επιδιώκει πραγματικότητες κοσμικού χαρακτήρα, συμπεριφερόμενη ως «εκ του κόσμου τούτου». Εκκοσμικεύεται όταν συμπεριφέρεται σαν θρησκευτική οργάνωση, όταν θεωρείται σαν ένας ιδεολογικός χώρος ή ιδεολογικό σύστημα, όταν υποβιβάζεται σε κοινωνική οργάνωση. Οπωσδήποτε η Εκκλησία εκκοσμικεύεται όταν χάνει την αγιότητά της, το μοναδικό κριτήριο για να κρίνει τον εαυτό της και τον κόσμο. Διότι χάνοντας η Εκκλησία την εσχατολογική συνείδησή της (το χάρισμα της αγιότητας) μετατρέπεται σε μια ανθρώπινη κοινότητα που μπορεί να έχει ηθική ζωή, θρησκευτική οργάνωση, ιεραποστολή, κοινωνικό έργο, αλλά οπωσδήποτε έχει ταύτιση με τον κόσμο και τις μεθόδους του. Αν όλη η δραστηριότητα της Εκκλησίας εξαντλείται στο πως θα κυριαρχήσει, θα επιβληθεί, θα επεκταθεί, θα ενθουσιάσει, τότε εκτρέπεται από την αληθινή της φύση ή σκοπό και αντί να μετατρέψει τον κόσμο σε κοινωνία Εσχάτων, μετατρέπει την Βασιλεία του Θεού σε κόσμο. Πρόκειται για την εκκοσμικευμένη εκκλησία που ερωτοτροπεί με τον κόσμο και την εξουσία, επειδή φοβάται μήπως την απορρίψουν. Αυτή που αντλεί τη δύναμή της από την πολυασχολία και την πολυπραγμοσύνη της και όχι από το Σταυρό και την Ανάσταση. Μία εκκλησία που υποκύπτει στους τρεις πειρασμούς του Χριστού στην έρημο και δεν τους υπερνικά, αυτή είναι εκκοσμικευμένη, είναι προορισμένη να βοηθήσει την κοινωνία να παραμένει στην πτώση της, και να σκορπά απογοήτευση και απελπισία σ' αυτούς που αναζητούν κάτι βαθύτερο και ουσιαστικότερο.

Αλλά στο σημείο αυτό προκύπτει ένα δεύτερο ερώτημα: Είναι δυνατόν ζώντας η Εκκλησία στον αιώνα της τεχνολογίας και της πληροφόρησης (ας πάρουμε αυτό σαν παράδειγμα) να μην τις χρησιμοποιήσει στο έργο της; Πότε αρχίζει και που φτάνει τελικά ο κίνδυνος της εκκοσμίκευσης; Αναμφίβολα η Εκκλησία δεν πρέπει να κλειστεί στον εαυτό της ζώντας ως απόκοσμη στη δική της μακαριότητα. Και στο παρελθόν χρησιμοποίησε μεθόδους και μέσα του κόσμου (π.χ. διοίκηση, κανόνες). Παράλληλα όμως πρέπει να αναπτύσσει και τις αντιστάσεις σωτηρίας της, δηλαδή να προστατεύει,

διατηρώντας ανόθευτες, την ευχαριστιακή και εσχατολογική της ταυτότητα. Ή όπως χαρακτηριστικά αποφάινεται σύγχρονος θεολόγος: «θεσμούς προορισμένους από τη φύση τους να εκφράζουν το ουχί εκ του κόσμου τούτου» (Ζηζιούλας, 2006). Μόνο έτσι θα διασώζεται η ίδια και θα αποκαλύπτεται η ειδοποιός διαφορά της έναντι των ιστορικών κοινοτήτων. Μόνο έτσι θα γίνεται πηγή ελπίδας και μέσο εισόδου σύμπαντος του κόσμου στην αιώνια και αγαπητική κοινωνία των Εσχάτων.

### **Συμπεράσματα**

Η Εκκλησία έχει μεταϊστορικό χαρακτήρα. Η αφετηρία της βρίσκεται στην προαιώνια βουλή του Θεού και το «τέλος της», η ολοκλήρωσή της, στη Βασιλεία του Θεού. Μέσα στην ιστορία εμφανίζεται ως το Σώμα του Χριστού, ως μια θεανθρώπινη κοινωνία με εσχατολογικό προσανατολισμό. Αυτός ακριβώς ο σκοπός της, τα Έσχατα, διαποτίζουν όλη τη δομή και διάρθρωση της, το πολίτευμα και το ήθος της.

Ενώ κινείται εν τω κόσμω δεν είναι εκ του κόσμου τούτου. Αποτελεί την εν Χριστώ ενοποιημένη ανθρωπότητα κατά το πρότυπο της εσχατολογικής σύναξης και ενοποίησης των πάντων. Η δράση του Αγίου Πνεύματος επενεργεί αφενός την ενοποίησή της, αφετέρου την υπέρβαση της φθοράς και του θανάτου. Έτσι ο πιστός γεύεται ήδη από τώρα, κατά την Ευχαριστία, τα Έσχατα και γίνεται κοινωνός του Θεού (σύσσωμος Χριστού), ενώ απελευθερωμένος από το χρόνο και οποιουσδήποτε ιστορικούς περιορισμούς εισάγεται στην αιώνια Ζωή.

Μέσα από τη σύνδεση Εκκλησίας – Ευχαριστίας – Βασιλείας αναπτύσσεται όλη η δομή και το ήθος της εκκλησιαστικής κοινότητας. Στη σύνδεση αυτή βρίσκεται η ειδοποιός διαφορά της και η οποιαδήποτε απόκλισή της, από την ευχαριστιακή και εσχατολογική της ταυτότητα, αποτελεί για την Εκκλησία εκτροπή με άμεσο κίνδυνο αυτόν της εκκοσμίκευσης.

Η Εκκλησία δεν μπορεί να αδρανοποιηθεί ούτε να αδιαφορήσει για τον κόσμο. Κάτι τέτοιο θα την καθιστούσε εξωκοσμική και ανώφελη. Έργο της είναι η πρόσληψη του κόσμου και η μεταμόρφωσή του σε αυτό που η ίδια είναι: Σώμα Χριστού μέσα στο οποίο γίνεται υπέρβαση των αλλοτριωτικών και φθοροποιών δυνάμεων του κόσμου και η είσοδος, εδώ και τώρα, της Βασιλείας του Θεού στην ιστορία.

### **Βιβλιογραφία**

Αγόρα, Κ. Γιαγκάζογλου Στ. Λουδοβίκου Ν. και Φωτίου Στ. Δόγμα, Πνευματικότητα και Ήθος της Ορθοδοξίας. Εγχειρίδιο Ε.Α.Π.(Πάτρα ,2002).

Ζηζιούλα, Ι. Ευχαριστίας εξεμπλάριον (Μέγαρο: Ευεργέτις, 2006).  
Ζηζιούλα, Ι. « Η θέωση των αγίων ως εικονισμός της Βασιλείας» στο Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα, επιμ.εκδ. Π.Ζούρας (Αθήνα: Ακρίτας, 2001)23-41 .

Ζηζιούλα, Ι. «Θέματα εκκλησιολογίας» στο Μαθήματα Χριστιανικής Δογματικής:  
<http://www.oodegr.com/dogmat1/perieh.htm>.

Καραϊσαρίδη, Κ. «Η αγιότητα στα μυστήρια της εκκλησίας» στο Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα, επιμ.εκδ. Π. Ζούρας (Αθήνα:Ακρίτας,2001)86-93.

Καρδαμάκη, Μ. «Αγιότητα και εσχατολογία» στο Αγιότητα ένα λησμονημένο όραμα, επιμ. εκδ.Π.Ζούρας (Αθήνα:Ακρίτας,2001)171-182.

Πατρώνου, Γ. Ιστορία και εσχατολογία στη Βασιλεία του Θεού (Αθήνα:Δόμος,2002).

Πατρώνου, Γ. Η θέωση του ανθρώπου (Αθήνα:Δόμος,1995)

Φλωρόφσκυ, Γ. Το σώμα του ζώντος Χριστού . Μια ορθόδοξη ερμηνεία της Εκκλησίας (Αθήνα: Αρμός, 1999).

## Πιλοτική Έρευνα: Η σημασία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

*Τσιώτας Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Ed., ktsiotas@yahoo.gr*  
*Παπίστας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, pftios@sch.gr*

### Περίληψη

Τα τελευταία έτη μελέτες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στην προαγωγή και διαμόρφωση υγιών συνηθειών παρόλαυτα επήλθε μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος σύμφωνα με την υπ' αριθ. Υ.Α. 115475/ 2-8-2013. Έτσι σχεδιάστηκε η παρούσα πιλοτική έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση του μαθήματος της ΦΑ από τους μαθητές-τριες. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 μαθητές-τριες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εκτίμηση του επιπέδου της Φυσικής Δραστηριότητας (ΦΔ) των μαθητών-τριών, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Godin και Shephard (1985). Για την εκτίμηση της σημασίας του μαθήματος της ΦΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Murcia, Coll, και Ruiz-Perez (2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές-τριες του γυμνασίου είχαν υψηλότερο ποσοστό στη ΦΔ εκτός σχολείου ενώ όσον αφορά τη σημασία που αποδίδεται στο μάθημα της ΦΑ οι μαθητές-τριες του δημοτικού συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σημασία, Φυσική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

### Εισαγωγή

Η φυσική αγωγή αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που βοηθά τους μαθητές-τριες να υιοθετήσουν τη συνήθεια της δια βίου άσκησης και να ενισχύσουν τη σωματική, ψυχική και κοινωνική τους υγεία (Ardoy et al., 2010). Το μάθημα της φυσικής αγωγής στα σχολεία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην προαγωγή και απόκτηση συμπεριφοράς υγιών συνηθειών (Nuviala et al., 2011). Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι οι μαθητές-τριες που είναι θετικά προσκείμενοι στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Cardinal & Cardinal, 2001), η επιδεικνύουν ενδιαφέρον και διασκεδάζουν σε αυτό το μάθημα (Cox et al., 2008), έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνουν περισσότερο φυσικά δραστήριοι και εκτός σχολείου. Σύμφωνα με το U.S. Department of Health and Human Services (1996), η αύξηση της νεανικής φυσικής δραστηριότητας λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα που αποκομίζονται στον τομέα της σωματικής και κοινωνικής ευημερίας θα πρέπει να αποτελεί εθνικό στόχο υγείας.

Η Ν.Α.Σ.Π.Ε. (Εθνική Ένωση Άθλησης και Φυσικής Αγωγής, ΗΠΑ.) προτείνει το ελάχιστο 150' λεπτά ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 225' λεπτά ΦΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας (Π.Ο.Υ.) συνιστά σε παιδιά και εφήβους από 5 ως 17 ετών τουλάχιστον 60' μέτριας η έντονης σωματικής δραστηριότητας καθημερινά

Σύμφωνα με τους Trudea & Shephard (2008) η μείωση των ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της ΦΑ έκτος του ότι μπορεί να αποβεί επιβλαβής για την υγεία των μαθητών μαθητριών, δεν ενισχύει και την ακαδημαϊκή επίδοση στα άλλα μαθήματα. Οι Moreno-Murcia et al. (2013) εκτιμούν ότι για να επιτευχθεί ο στόχος της δια βίου άσκησης, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η σημασία που αποδίδεται στο μάθημα της ΦΑ από τους μαθητές –τριες.

### Σκοπός

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών-τριων για τη σημασία που αποδίδουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με ένα νέο εργαλείο (Κλίμακα σημασίας της ΦΑ) έτσι ώστε να εξαχθούν διαπιστώσεις που θα μπορούσαν να καθορίσουν την εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

### Μέθοδος

Στην έρευνα πήραν μέρος 90 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν που φοιτούσαν σε δημόσια Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Λαμίας που δίδασκαν οι συγγραφείς εκπαιδευτικοί. Λόγω το ότι επρόκειτο για πιλοτική ερευνά χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ποσοστών πιο συγκεκριμένα επελέγησαν 30 άτομα από το δημοτικό (15 μαθητές -15 μαθήτριες), 30 άτομα από το Γυμνάσιο (15 μαθητές -15 μαθήτριες) και 30 από το Λύκειο (15 μαθητές -15 μαθήτριες). Για την αξιολόγηση και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

**Πίνακας 1:** Χαρακτηριστικά του δείγματος

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ			ΓΥΜΝΑΣΙΟ			ΛΥΚΕΙΟ			ΣΥΝΟΛΟ
	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	Β΄	Γ΄	
ΤΑΞΗ										9 Τάξεις
ΑΓΟΡΙΑ	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45 (50%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45(50%)

### Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

*Ερωτηματολόγιο Φυσικής Δραστηριότητας και Άσκησης:* Για την ποσοτικοποίηση του επιπέδου της ΦΔ των μαθητών-τριων, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο ΦΔ στον Ελεύθερο Χρόνο (Leisure Time Physical Activity Questionnaire) των Godin και Shephard (1985). Οι μαθητές-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση: «Λαμβάνοντας υπόψη, μία περίοδο 7-ημερών (μία εβδομάδα), πόσες φορές κατά μέσο

όρο συμμετέχετε στα παρακάτω είδη άσκησης για περισσότερο από 15 λεπτά, κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου σας;» Οι κατηγορίες που δίνονται είναι οι εξής: «Έντονη άσκηση (η καρδιά χτυπά γρήγορα), Μέτρια άσκηση (όχι εξαντλητική), Ήπια άσκηση (μικρή προσπάθεια)». Ο συνολικός δείκτης της άσκησης ή το συνολικό ενεργειακό είναι το άθροισμα του αριθμού των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν ανά κατηγορία, πολλαπλασιασμένα με τους αντίστοιχους μέσους όρους της τιμής του ενεργειακού κόστους (π.χ. έντονη ένταση X 9, μέτρια ένταση X 5 και χαμηλή ένταση X 3). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Παπίστας και συν.,2016).

**Κλίμακα σημασίας της ΦΑ:** Για την εκτίμηση της σημασίας του μαθήματος της ΦΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Murcia, Coll, και Ruiz-Perez (2009). Οι μαθητρίες κλήθηκαν να απαντήσουν για την σημασία του μαθήματος της ΦΑ σε ερωτηματολόγιο 3 ερωτήσεων τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ εν μέρει, 3=Συμφωνώ εν μέρει, 4=Συμφωνώ απόλυτα) σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: (Είναι σημαντικό για μένα να συμμετέχω στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο), (Συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου πιστεύω ότι η φυσική αγωγή είναι ένα από τα σημαντικότερα), (Νομίζω ότι τα πράγματα που μαθαίνει το παιδί μου στην φυσική αγωγή θα του είναι χρήσιμα στην ζωή του). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Παπίστας και συν.,2016).

### Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με την παράθεση των στοιχείων, όπως προέκυψαν από την εφαρμογή της περιγραφικής στατιστικής. Έτσι θα παρατεθούν σε πίνακες οι στατιστικές παράμετροι των κλιμάκων μέτρησης.

**Πίνακας 2:** Στατιστικές παράμετροι της ΦΔ των Μαθητών-τριών

ΒΑΘΜΙΑ	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	*Μ.Ο.	**Τ.Α
ΦΔ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	30	20	75	<b>47.20</b>	14.25
ΦΔ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	30	14	73	<b>47.57</b>	15.50
ΦΔ ΛΥΚΕΙΟΥ	30	5	66	<b>40.50</b>	15.03

\*Μ.Ο = Μέσος όρος - \*\*Τ.Α = Τυπική Απόκλιση

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 την υψηλότερη ΦΔ έκτος σχολείου σημείωσε το γυμνάσιο και το δημοτικό ενώ το λύκειο σημείωσε χαμηλότερο ποσοστό.

**Πίνακας 3.1:** Στατιστικές παράμετροι 1<sup>ου</sup> ερωτήματος.

Είναι σημαντικό για μένα να συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ στο σχολείο;



<b>ΒΑΘΜΙΑΔΑ</b>	<b>N</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>*Μ.Ο.</b>	<b>**Τ.Α</b>
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	30	3	4	<b>3.87</b>	0.35
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	2	4	<b>3.63</b>	0.55
ΛΥΚΕΙΟ	30	2	4	<b>3.67</b>	0.54

\*Μ.Ο = Μέσος όρος - \*\*Τ.Α = Τυπική Απόκλιση

Στο πρώτο ερώτημα της σημασίας της ΦΑ το υψηλότερο σκορ σημείωσε το δημοτικό στη συνέχεια το λύκειο και μετά το γυμνάσιο.

**Πίνακας 3.2:** Στατιστικές παράμετροι 2<sup>ου</sup> ερωτήματος.

Συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου πιστεύω ότι η ΦΑ είναι ένα από τα σημαντικότερα ;

<b>ΒΑΘΜΙΑΔΑ</b>	<b>N</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>*Μ.Ο.</b>	<b>**Τ.Α</b>
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5	2	4	<b>3.47</b>	0.57
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	5	2	4	<b>3.37</b>	0.61
ΛΥΚΕΙΟ	5	1	4	<b>3.07</b>	0.74

\*Μ.Ο = Μέσος όρος - \*\*Τ.Α = Τυπική Απόκλιση

Στο 2<sup>ο</sup> ερώτημα της σημασίας της ΦΑ το υψηλότερο σκορ σημειώθηκε από το δημοτικό στη συνέχεια από το γυμνάσιο και ακολουθεί το λύκειο.

**Πίνακας 3.3:** Στατιστικές παράμετροι 3<sup>ου</sup> ερωτήματος.

Νομίζω ότι τα πράγματα που μαθαίνω στη ΦΑ θα μου είναι χρήσιμα στην ζωή μου;

<b>ΒΑΘΜΙΑΔΑ</b>	<b>N</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>*Μ.Ο</b>	<b>**Τ.Α</b>
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	30	2	4	<b>3.63</b>	0.67
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	2	4	<b>3.43</b>	0.45
ΛΥΚΕΙΟ	30	1	4	<b>3.33</b>	0.80

\*Μ.Ο = Μέσος όρος - \*\*Τ.Α = Τυπική Απόκλιση

Στο 3<sup>ο</sup> ερώτημα της ΦΑ το υψηλότερο σκορ σημείωσε το δημοτικό ακολουθεί το γυμνάσιο και στη συνέχεια το λύκειο.

Συνολικά και στα τρία ερωτήματα της σημασίας του μαθήματος της ΦΑ το δημοτικό συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό ακολουθεί το γυμνάσιο και έπεται το λύκειο.

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά από την παρούσα πιλοτική έρευνα διαφαίνεται ότι το μάθημα της ΦΑ αποτελεί μια σημαντική και ευχάριστη παράμετρο για τους μαθητές και τις μαθήτριες

και των τριών βαθμίδων. Έχοντας ως βάση αυτό το δεδομένο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη σε όλα τα ελληνικά σχολεία συμπεριλαμβάνοντας περισσότερες μεταβλητές όπως:

- Την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος.
- Την καταγραφή του ενεργού χρόνου συμμετοχής
- Τη θεωρητική – ψηφιακή υποστήριξη του μαθήματος
- Την υλικοτεχνική υποδομή
- Τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο του αθλητισμού

έτσι ώστε να αναβαθμισθεί η εφαρμογή του μαθήματος.

Η εφαρμογή ενός άρτιου και ολοκληρωμένου μαθήματος ΦΑ θα μπορούσε να προσφέρει τα μέγιστα στην υγεία και ευζωία του μαθητικού πληθυσμού και κατά επέκταση σε ολόκληρη την κοινωνία.

### **Βιβλιογραφία**

- Arday, D.N., Fernández-Rodríguez, J.M., Chillón, P., Artero, E.G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Ruiz, J.R., GuiradoEscámez, C., Castillo, M.J. and Ortega, F.B. (2010) Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFIT: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública* 84(2), 151-168. (In Spanish: English abstract).
- Cardinal, B. J., & Cardinal, M. K. (2001). Role modeling in HPERD: Do attitudes match behavior? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(4), 34-39.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G-C., & Ruiz Perez, L. M. (2009). Self-Determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10, 5-11.
- NASPE. Physical Activity for Children: *A Statement of Guidelines for Children Ages 5-12*. 2nd ed. Reston, Va: NASPE;2004.
- Nuviala, A., Gómez-López, M., Pérez, J. A., & Nuviala, R. (2011). Lifestyle and Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 27, 149-162.

- Trudeau F., Shephard R. J.,(2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutritional Physical Activity*, 25, 5-10.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1996). Physical activity and health, youth and adolescents: A report of the surgeon general. McLean, VA: U.S. Government Printing Office.
- World Health Organization, Global Recommendations on Physical Activity for Health, 2010, σ. 7
- Παπίστας, Φ., Μπαρκούκης, Β., Κοϊδου, Ε., & Τσορμπατζούδης, Χ., (2016). Η Σχέση των Αντιλήψεων των Γονέων για τη Φυσική Αγωγή και τη Φυσική Δραστηριότητα με την Υποστήριξη της Άσκησης των Παιδιών τους. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 14 (2), 36 – 48.

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

## **Διδασκαλία Τοπικής Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια εφικτή εκπαιδευτική προσέγγιση**

*Παπούλιας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed., npapoulias@sch.gr*

### **Περίληψη**

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η δυνατότητα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, και κυρίως στις τρεις τελευταίες τάξεις του, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ή αν πρέπει να αποτελεί κομμάτι της γενικής ιστορίας και να τη συμπληρώνει, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Πρόκειται για μία εφαρμογή διδακτικών σεναρίων που υλοποιήθηκε στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας και αφορούσε την προσέγγιση ζητημάτων και θεμάτων τοπικής ιστορίας της πόλης της Άμφισσας, από τους μαθητές των τριών μεγάλων τάξεων του πρωτοβάθμιου σχολείου. Στην κοινωνία, σήμερα, γίνονται αλλαγές τις οποίες το σχολείο δεν τις αντιλαμβάνεται με αποτέλεσμα να προσφέρει γνώσεις που δεν ωφελούν το μαθητή. Η ενασχόληση με γνωστικά αντικείμενα της τοπικής ιστορίας, διευκολύνει τη μάθηση η οποία δεν περιορίζεται εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά ενισχύεται μέσω της βιωματικής προσέγγισης του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και γεωγραφικού περιβάλλοντος. Το ίδιο το παιδί πρέπει να γνωρίζει το περιβάλλον που μεγαλώνει και αναπτύσσεται, την ιστορία του τόπου του, αλλά και των μνημείων, αντικειμένων, κτιρίων, εκκλησιών που υπάρχουν σε αυτόν.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Τοπική Ιστορία, Δημοτικό Σχολείο, Αναλυτικά Προγράμματα, Εκπαιδευτικό Σενάριο, Άγαλμα Μητρόπουλου

### **Εισαγωγή**

Η τοπική ιστορία ανάγεται από το παρόν στο παρελθόν, αφού συνυπάρχουν οι δεσμοί του ερευνητή, είναι μια ποιοτική ιστορία και αντικείμενό της είναι το ατομικό και όχι το γενικό, όπως της γενικής ιστορίας. Εξετάζει τον λαϊκό πολιτισμό, την καθημερινότητα, τις τοπικές παραδόσεις, την ανάπτυξη του τόπου, είναι εμπειρική και διαπερνά τις θεματικές περιοχές της γενικής ιστορίας και φέρει έντονα το τοπικό στοιχείο (Ρεπούση, 2000:100).

Ως τοπική ιστορία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η εστίαση του ενδιαφέροντος σε έναν τόπο και η διερεύνηση πτυχών της κοινωνικής του ιστορίας (Ζάχος, 2010: 112). Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-3-2003:210): «με τον όρο τοπική ιστορία εννοούμε τη συνολική (κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική) ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου, σε συσχετισμό με την ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου στον οποίον βρίσκεται (επαρχία, νομός, γεωγραφικό διαμέρισμα)».

Η έννοια «τοπική ιστορία» περιλαμβάνει ως υπάλληλες τις έννοιες «ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», «ιστορία της περιοχής», «ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας» και είναι δυνατόν να εκφραστεί και ως «πολεο-ιστορία». Η λέξη «τόπος» άλλωστε

διακρίνεται από σημασιολογική ελαστικότητα. Επομένως, χρησιμοποιώντας τον όρο «τοπική ιστορία», είναι δυνατός να εννοούμε κατά περίπτωση καθεμιά από τις παραπάνω έννοιες (Βαϊνά, 1997: 36-40).

Πολλές φορές η τοπική ιστορία λειτουργεί ως αντίδοτο στις γενικεύσεις της γενικής ιστορίας, διότι είναι άμεση και σχετικά προσβάσιμη, επειδή ασχολείται με το συγκεκριμένο και το κοινό. Λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη σχολική πραγματικότητα της γενικής ιστορίας, καθώς την απελευθερώνει από την απομνημόνευση ονομάτων, χρονολογιών και έλλειψη ποικιλίας, αλλά και από τον αυστηρά περιγραφικό τρόπο προσφοράς της διδακτέας ύλης του βιβλίου, που είναι δομημένη με συγκεκριμένη χρονική σειρά, από τρίτους και μάλιστα συγγραφείς που πολλές φορές δεν έχουν ή δεν είχαν ποτέ επαφή και με το σχολικό περιβάλλον (Mumford, 1996).

Υπάρχει όμως και η παραδοχή ότι ουσιαστική διάκριση της ερευνητικής μεθοδολογίας και της διδακτικής της τοπικής ιστορίας από τη γενική δεν μπορεί να υπάρξει, καθώς δεν αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστό είδος ιστορικής προσέγγισης. Η σχέση μεταξύ τους είναι μία σχέση ανταλλαγών και όχι υπάλληλη (Ματθαίου, 2013:5).

### **Η Διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο**

Στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Τοπική Ιστορία ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο, εισάγεται ως μάθημα το σχολικό έτος 2001 – 2002 και το 2003 συμπεριλαμβάνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Προβλέπεται μάλιστα η διδασκαλία της – ως αυτόνομη ενότητα του μαθήματος της Ιστορίας - για πέντε ώρες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 303B/13-3-2003:195-208).

Στο Δημοτικό Σχολείο δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης στο πλαίσιο του προγράμματος διαθεματικών δραστηριοτήτων και ενασχόλησης με θέματα τοπικής ιστορίας. Η Ευέλικτη Ζώνη ήταν 3 εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες για τη Δ΄ Δημοτικού και 2 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για τις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (ΦΕΚ 304B/13-3-2003:269). Όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 303B:210, η Τοπική Ιστορία πρέπει να προσεγγίζεται διαθεματικά κα με τη μέθοδο project, όπου εμπλέκονται σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές πραγματοποιούν επισκέψεις, παρατηρούν, καταγράφουν, φωτογραφίζουν, αναπαριστούν εικαστικά, περιγράφουν γραπτά ή προφορικά και επεξεργάζονται το θέμα πολύπλευρα.

Από το σχολικό έτος 2016-2017 και με τη λειτουργία του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 1324B/11-5-2016:2), μειώνονται οι ώρες διδασκαλίας της Ευέλικτης Ζώνης στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, κατά μία ώρα εβδομαδιαίως και καταργούνται τελείως στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

Όπως αναφέρει η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (στο εξής Υ.Π.) (Υ.Π., 2016:3) για τη μείωση των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης και την κατάργησή της στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, οι βιωματικές Δράσεις/Σχέδια Εργασίας όπως και τα

προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, θα αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, σε συμφωνία με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, προεκτείνοντας το περιεχόμενο συγκεκριμένων θεματικών ενότητων ή συνδυάζοντας περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να διερευνηθούν όλες οι πτυχές του θέματος που διαπραγματεύεται το Σχέδιο Εργασίας ή το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Να σημειωθεί πως στην υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, στη θεματολογία τους εντάσσονται και ενότητες ενασχόλησης με την τοπική ιστορία (Υ.Π., 2017:21).

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, με την εξαφάνιση της Ευέλικτης Ζώνης στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τη μείωση κατά μία ώρα στη Δ' Δημοτικού, καθώς και την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων όπως η Θεατρική Αγωγή, τα Εικαστικά, η Πληροφορική τα οποία διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αλλάζει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτό σημαίνει δυσκολία στην ευελιξία υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, μερική γυμνασιοποίηση του Δημοτικού με το δάσκαλο να τηρεί αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα προκειμένου να περατώσει τη διδακτέα ύλη και αποφυγή ενασχόλησης με καινοτόμες δράσεις.

Στο πόρισμα της επιτροπής στην οποία ανατέθηκε, από το διοικητικό συμβούλιο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η εκπόνηση του Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, γίνεται λόγος για εναλλακτικές μορφές ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες ενθαρρύνουν τη βιωματική κατανόηση και έρευνα του παρελθόντος, όπως είναι η μικροϊστορία, η τοπική ιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση και την άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής ιστορίας που εστιάζει στην πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική δράση των μεγάλων προσωπικοτήτων.

Προτείνεται για τη Δ' Δημοτικού η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, όπου οι μαθητές καλούνται να ιστοριοποιήσουν τον περιβάλλοντα χώρο και με βάση τις 13 περιφέρειες που χωρίζεται η χώρα, να προταθεί σε τοπικό επίπεδο η μελέτη αρχαιολογικών χώρων και μουσείων όλων των τύπων, ιστορικών τοποθεσιών, μνημείων της βιομηχανικής κληρονομιάς, μνημονικών τόπων, οδονυμίων κ.λ.π. ( Βόγλης κ. συν., 2017).

### **Διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας**

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο δημοτικό σχολείο μπορεί να στηριχτεί στη θεωρία της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης και συγκεκριμένα στο μοντέλο του κοινωνικού εποικοδομισμού και της συνεργατικής μάθησης. Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση μελετά την ατομική εξέλιξη στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Dillenbourg, 1999).

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός διαφοροποιείται από τον κλασικό εποικοδομισμό στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αφού δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την κοινωνική φύση της μάθησης, όταν μελετούμε δραστηριότητες υποκειμένων που συνεργάζονται για την υλοποίηση ενός έργου ή το πώς θα επιλυθεί ένα πρόβλημα (Σαλβαράς

& Σαλβαρά, 2007; Κόμης, 2004). Επίσης, η γνώση δε λαμβάνεται, αλλά δομείται μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης στον πραγματικό κόσμο (Ψυχάρης, 2010).

Στην υπόθεση οικοδόμησης της εποικοδόμησης της γνώσης κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ιδέες των μαθητών, αφού έχουν άποψη για τον κόσμο που τους περιβάλλει, κατά συνέπεια, η γνώση οικοδομείται με την ανταλλαγή πείρας και ιδεών ανάμεσα στα μέλη της ομάδος με την πορεία διαφόρων μορφών κοινωνικής δραστηριότητας και αλλάζει και δοκιμάζεται μέσα την ίδια διαδικασία (Garnham & Oakhil, 1994). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν έννοιες ή να οικοδομούν νοήματα γύρω από ιδέες μέσω αλληλεπιδράσεων τους και των ερμηνειών του κόσμου τους, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Lave & Wenger, 1991).

Πολλές σύγχρονες έρευνες (Crook, 1998) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η συνεργατική μάθηση πλεονεκτεί έναντι της ατομικής στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομήλικων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές εκφράζουν δημόσια τις σκέψεις τους, γεγονός που τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αρχικών αυθόρμητων ιδεών και στη μετέπειτα επεξεργασία τους. Σημαντική είναι και η νέα γνώση που προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και οδηγεί σε κοινωνικογνωστική σύγκρουση (Doise & Mugny, 1981).

Είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής να μαθαίνει αναπροσαρμόζοντας τις νοητικές του δομές, ανάλογα με την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του. Η γνώση δημιουργείται από το μαθητή, ο οποίος δρα και επικοινωνεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Ο ίδιος δεν κατασκευάζει την προσωπική του γνώση σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό «κενό», αλλά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η γνώση, δημιουργείται και σηματοδοτείται. Το περιβάλλον του μαθητή περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό τους συμμαθητές του, την υλικοτεχνική υποδομή που θα χρειαστεί σε μια διδακτική προσέγγιση, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένα όλα αυτά τα στοιχεία (Κολιάδης, 1995).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει διδακτικά σενάρια στα οποία ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να διερευνήσει, να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του προκειμένου να οικοδομήσει τη γνώση του. Στη διδακτική πράξη, το εκπαιδευτικό σενάριο (educational scenario) είναι μία σειρά ενορχηστρωμένων δράσεων που εστιάζονται σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, χρησιμοποιώντας εργαλεία «νέων τεχνολογιών», αλλά και «συμβατικά». Είναι το υπερσύνολο των σχολικών βιβλίων, των φύλλων εργασίας, του λογισμικού, των θεωριών μάθησης και των διδακτικών πρακτικών. Επίσης, είναι όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (educational activities) που γίνονται καθημερινά στη σχολική τάξη και οι ρόλοι που παίζουν οι δάσκαλοι μαζί με τους μαθητές για να πετύχουν έναν εκπαιδευτικό στόχο (Αθανασιάδης κ.συν., 2009:15).

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου ξεκινά από τους μαθησιακούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Με βάση αυτούς σχεδιάζει το σενάριο, έχοντας μία κεντρική



ιδέα που θα το διατρέχει και ταυτόχρονα θα καθορίζει τους ρόλους των μαθητών, αλλά και του δικού του. Κατόπιν ακολουθεί μία σειρά δραστηριοτήτων που πραγματώνουν οι μαθητές, χρησιμοποιώντας ψηφιακά ή μη εργαλεία. Το κάθε σενάριο βασίζεται σε μία συγκεκριμένη μαθησιακή θεωρία, η οποία καθορίζει την οργάνωση και τη ροή των δραστηριοτήτων, τα γνωστικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το τελικό στάδιο του σεναρίου είναι η αξιολόγησή του (Jonassen & Reeves, 1996).

### **Εκπαιδευτικό σενάριο: Το άγαλμα του Ιωάννη Μητρόπουλου**

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο τοπικής ιστορίας που εφαρμόστηκε στην ΣΤ΄ Δημοτικού, είχε σχέση με το άγαλμα – που κοσμεί την είσοδο της πόλης - του ήρωα πολεμιστή του 1821, Ιωάννη Μητρόπουλου. Ο συγκεκριμένος ήρωας, είχε έρθει με τους Γαλαξιδιώτες και τα κανόνια τους, προκειμένου να στηρίξουν τον οπλαρχηγό Πανουργιά, στην απελευθέρωση του Κάστρου των Σαλώνων από τους Τούρκους τον Απρίλιο του 1821. Το διδακτικό σενάριο διαμορφώνεται ως εξής:

- *Με την χρήση του λογισμικού Google Earth, παρουσιάζεται η πόλη της Άμφισσας και εντοπίζεται το άγαλμα του οπλαρχηγού, στην είσοδο της πόλης.*
- *Εύρεση του αγάλματος και στον χάρτη της πόλης που διέθετε κάθε ομάδα.*
- *Επίσκεψη στο χώρο που βρίσκεται το μνημείο. Καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Φωτογράφιση του αγάλματος.*
- *Επίσκεψη στην βιβλιοθήκη της πόλης για αναζήτηση πληροφοριών για τον αναπαριστόμενο, στο άγαλμα, ήρωα. Συγγραφή της βιογραφίας του.*
- *Συνέντευξη με τον κατασκευαστή του αγάλματος κ. Βασιλείου.*
- *Αναζήτηση πρακτικών του Δημοτικού Συμβουλίου Άμφισσας για την επιλογή του συγκεκριμένου ήρωα και του τόπου που στήθηκε το άγαλμα. Συγγραφή του χρονικού των γεγονότων.*
- *Συνέντευξη με τον πρώην Δήμαρχο Άμφισσας κ. Ασημακόπουλο, που επί δημαρχίας του τοποθετήθηκε το άγαλμα στην είσοδο της πόλης. .*
- *Αναζήτηση στο διαδίκτυο του πίνακα του ζωγράφου Louis Dupre που απεικονίζει τον Μητρόπουλο τη στιγμή της απελευθέρωσης του Κάστρου.*
- *Συνέντευξη με την αρχαιολόγο κ. Τσαρούχα για το συμβολισμό των στοιχείων της απεικόνισης του πίνακα, από το συγκεκριμένο ζωγάφο.*
- *Δημιουργία βίντεο με την ιστορία της κατασκευής και τοποθέτησης του αγάλματος, ανέβασμα του βίντεο στο you tube.*
- *Συγγραφή κειμένου με το ίδιο θέμα και δημοσίευσή του στον τοπικό έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, καθώς και στο περιοδικό τοπικής ιστορίας: «Σελίδες της Φωκίδας».*

### **Συμπεράσματα**

Η δυνατότητα υπάρχει, αρκεί φυσικά να το επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή τη στιγμή θέματα τοπικής ιστορία μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο ενασχόλησης για τους μαθητές, σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιεί ο

εκπαιδευτικός με μια συγκεκριμένη τάξη. Επίσης, στη Δ΄ Δημοτικού υπάρχει ακόμη η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς και το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος όπου μπορεί να υπάρξει – τις ώρες αυτές – ενασχόληση με θέματα τοπικής ιστορίας. Δε συμβαίνει το ίδιο στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ όπου με τον Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο Σχολείο καταργείται η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης και νέα γνωστικά αντικείμενα προστίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα όπως Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά και Νέες Τεχνολογίες. Τι διαπιστώθηκε όμως στην πράξη;

Καταρχήν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιθυμεί να ασχοληθεί με θέματα τοπικής ιστορίας. Για να γίνει αυτό, κρίνεται αναγκαίο να επιμορφωθεί σε θέματα προσέγγισης και διδακτικής αυτής, καθώς και υλοποίησης σεναρίων διδασκαλίας που αφορούν την τοπική ιστορία. Επίσης, πρέπει να είναι, σε μεγάλο βαθμό, γνώστης της, στοιχείο που του δίνει τη δυνατότητα να μην οδηγήσει τους μαθητές του σε αδιέξοδο. Δηλαδή ασχολούνται με ένα θέμα τοπικής ιστορίας για το οποίο όμως δεν υπάρχουν πηγές, αρχεία, φωτογραφίες και η συλλογή στοιχείων καθίσταται αρκετά δύσκολη. Άρα πρέπει από πριν να γνωρίζει πως οι μαθητές θα βρουν πηγές και στοιχεία για το θέμα που εξετάζουν.

Επίσης, να μπορούν να επισκεφτούν το ιστορικό μνημείο – στοιχείο της τοπικής ιστορίας – που εξετάζεται και να το δουν με δια ζώσης παρουσία και όχι να μιλάμε για θέματα που διεγείρουν μόνο τη φαντασία τους, αφού αυτό που ενδιαφέρει είναι η απτή πραγματικότητα και η διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Είναι η εξέταση ιστορικών στοιχείων που βλέπουν στην καθημερινότητά τους, αλλά δε γνωρίζουν τι βάθος ιστορικό έχει αυτό που παρατηρούν στην καθημερινή τους ζωή.

Ο δάσκαλος θα προγραμματίσει την καθημερινή διδακτέα ύλη του κατά τέτοιο τρόπο και στην αρχή της χρονιάς, ώστε να υπάρχει διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για ενασχόληση με θέματα τοπικού ενδιαφέροντος. Πράγμα το οποίο σημαίνει πως πρέπει να διακατέχεται από ευελιξία και διάθεση για καινοτομία, αφού στην ουσία αυτός είναι ο εμπνευστής του όλου εγχειρήματος και αυτός που θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή. Ο ίδιος καταλαβαίνει πως μπορεί να περάσει πολύ περισσότερα μηνύματα από ότι με το καθημερινό μάθημα ή με το να μιλά αυτός συνέχεια.

Ο ρόλος του κατά την υλοποίηση των δράσεων είναι παρατηρητικός και κάποιες φορές συμμετοχικός. Στην ουσία, όμως είναι αυτός που κινεί τα νήματα στο παρασκήνιο και αυτός που σχεδιάζει το εκπαιδευτικό σενάριο το οποίο αποτελεί έναν οδηγό για τα υπό εξέταση θέματα τοπικής ιστορίας και το οποίο εκπαιδευτικό σενάριο ανάλογα με την δυναμική της ομάδος μπορεί να αλλάξει, αφού στην πορεία μπορεί να ανακαλύπτει νέους γνωστικούς δρόμους που σε αναγκάζουν να αναμορφώσεις το αρχικό σου πλάνο. Μάλιστα φτάνει σε σημείο να ανακαλύπτει και ο εκπαιδευτικός πράγματα μαζί με τους μαθητές και να εμπλουτίζει και τις προσωπικές του γνώσεις σε θέματα τοπικής ιστορίας, αφού ο ίδιος κατανοεί πως δεν είναι αυθεντία.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται με το εκπαιδευτικό σενάριο, είναι ανάγκη η ενασχόληση της τάξης με ένα θέμα τοπικής ιστορίας μεγάλης διάρκειας, κάθε διδακτικό έτος. Αφενός το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ασφυκτικό, αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπολογίσει και άλλες παραμέτρους για παράδειγμα τις καιρικές συνθήκες που δε σου επιτρέπουν το χειμώνα να υλοποιείς δράσεις σε εξωτερικούς χώρους, τυχόν απεργίες που μπορούν να γίνονται, απουσίες μαθητών λόγω ίωσης - κυρίως τους χειμερινούς μήνες – με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην έχει όλη την ομάδα της τάξης του συγκεντρωμένη.

Επειδή ένα σημαντικό μέρος των κειμένων για τα πολιτισμικά μνημεία της τοπικής ιστορίας προήλθε από συνεντεύξεις, σίγουρα ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έχει αναζητήσει τα πρόσωπα - που θα υποστηρίξουν με τις γνώσεις τους το θέμα που εξετάζεται – από πριν και που οι μαθητές θα τον ρωτήσουν για να αντλήσουν πληροφορίες. Οι ίδιοι δεν γνωρίζουν ποιοι άνθρωποι είναι γνώστες και εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός. Διότι αυτός που θα μιλήσει στους μαθητές, θα το κάνει με ένα απλό και κατανοητό τρόπο προκειμένου να γίνει αντιληπτός. Στην παρούσα εργασία βιντεοσκοπούσαμε τους συνεντευξιζόμενους φυσικά με την άδειά τους.

Ο δάσκαλος πρέπει να αφιερώσει πολύ χρόνο προετοιμασίας σε ώρες εκτός σχολείου, που σημαίνει πως πρέπει να αγαπά αυτό που κάνει. Είναι ανάγκη όμως, πέρα από το συναισθηματικό κίνητρο, να υποστηριχτεί το έργο του εκπαιδευτικού με διαρκή επιμόρφωση στη διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας που έχουν σχέση με αυτή και να καλλιεργηθεί και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία πολλές φορές μπορεί να λύσει προβλήματα που θα έλυνε η επιμόρφωση και να βγάλει από αδιέξοδα.

Κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθεί ο Διευθυντής του σχολείου και ο Σύλλογος Διδασκόντων, όταν κάποια τάξη πρόκειται να ασχοληθεί με ένα θέμα τοπικής ιστορίας, αφού χρειάζεται αρκετά συχνά έξοδο των μαθητών από το σχολείο και μετακίνησή τους είτε με τα πόδια είτε με το λεωφορείο για υλοποιηθούν οι δράσεις. Επίσης, είναι σημαντικό η συνεργασία και με άλλους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και συμμετοχή και αυτών στα προγράμματα τοπικής ιστορίας προκειμένου να εξασφαλιστεί περισσότερος διδακτικός χρόνος. Σημαντικό επίσης, είναι να ενημερώνονται και οι γονείς των μαθητών, διότι κάποιοι μπορεί να εκφέρουν παράπονα, πως τα παιδιά τους ασχολούνται με γνωστικά αντικείμενα τα οποία δεν υπάρχουν στα σχολικά βιβλία. Άρα η ενημέρωσή τους καθίσταται επιτακτική.

Σπουδαία παράμετρο αποτελεί για τις Ε΄ και ΣΤ΄ η αξιοποίηση του χρόνου της Ιστορίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ορισμένα θέματα τοπικής ιστορίας μπορεί να προσεγγιστούν με τη βοήθεια αυτών των μαθημάτων.

Πρέπει να αναφερθεί και μια άλλη σημαντική παράμετρος και έχει σχέση με την τάξη των μαθητών που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός. Οι ομάδες εργασίας πρέπει να είναι ομοιογενείς και να έχει γίνει διανομή ρόλων σε αυτές. Παραμένουν σταθερές σε όλη

τη διάρκεια του προγράμματος, οι ρόλοι όμως μπορούν να αλλάζουν στην ομάδα, ώστε κανείς να μην έχει παράπονο.

Αν υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, σίγουρα η ενασχόληση με τέτοια προγράμματα καθιστά δύσκολη την επίτευξη των στόχων. Επίσης, επειδή τα θέματα της τοπικής ιστορίας προσεγγίζονται με βιωματικό τρόπο, το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 και συγκεκριμένα στο άρθρο 16 παράγραφος 5, αναφέρει πως οι σχολικές δράσεις εκτός σχολείου δεν μπορούν να υπερβαίνουν τις έξι για κάθε διδακτικό έτος. Αυτό καθιστά αδύνατη την επαφή με την κοινωνία και τους ανθρώπους της. Είναι ανάγκη να γίνει αλλαγή του συγκεκριμένου άρθρου προκειμένου να ανοιχτεί το σχολείο στην κοινωνία.

Η τοπική ιστορία θα μπορεί να διδαχτεί ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο μόνο αν γίνει κάποια πρόβλεψη από το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να υπάρχει άνεση χρόνου. Αυτό είναι κάτι που μπορεί εύκολα να συμβεί. Στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού μπορεί να διδάσκεται μία φορά την εβδομάδα, λιγότευοντας στη Δ΄ Δημοτικού τη Μελέτη Περιβάλλοντος κατά μία ώρα και τις Φυσικές Επιστήμες στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, επίσης κατά μία ώρα, ταυτόχρονα με μείωση της διδακτέας ύλης αυτών των μαθημάτων και ελέγχου των επικαλυπτόμενων θεμάτων που πραγματεύονται.

### Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Κ., Σαλονίκης, Γ. & Σιμώτας Κ. (2009). *Τα Εκπαιδευτικά Σενάρια στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βόγλης, Π. κ' συν. (2017). *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. (2 Ιανουαρίου 2018). Ανακτήθηκε από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/i-protassi-toy-iep-gia-ti-didaskalia-tis-istorias-se-dimotiko-gymnasio-kai-lykeio>.
- Crook, C.K. (1998). Young children as users of new technology. *Computers and Education*, Vol. 30, pp. 237 – 247.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Editor): *Collaborative – learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-20. Pergamon, Elsevier.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le developpement social de l' intelligence*. Paris: Interelections.
- Garnham, A. & Oakhill, J. (1994). *Thinking and Reasoning*. London: Blackwell Publishers Paperback

- Ζάχος, Δ. (2010). *Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Σημειώσεις για το μάθημα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Jonassen, D.H. & Reeves, T.C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, 1<sup>st</sup> edition, pp. 693-719. New York: Macmillan.
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Lave, J. & Wegner, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ματθαίου, Σ. (2013). *Τοπική Ιστορία: Θεωρία και Μεθοδολογία για ερευνητικές και εκπαιδευτικές δράσεις*. Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών 2013. Αθήνα: Κοινοφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση
- Mumford, L. (1996). «The value of local history», στο: Kammen, C. (ed.), *The pursuit of local history. Readings on theory and practice*, pp. 85-89. Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Ρεπούση, Μ. (2000). «Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (110), σσ. 97-108.
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υ.Π. (2016). *Οδηγίες για το νέο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Έγγραφο της Γενικής δ/νσης Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Υπ. Παιδείας, Αρ. Πρωτ. Φ13/1655/197708/Δ1/21-11-2016.
- Υ.Π. (2017). *Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2017 -2018*. Έγγραφο της Διεύθυνσης Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ. Παιδείας, Αρ. Πρωτ. 188142/ΓΔ4/02-11-2017.
- ΦΕΚ.303B/13-3-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου*.
- ΦΕΚ.304B/13-3-2003. *Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων*.
- ΦΕΚ.1324B/11-5-2016. *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*.

Ψυχάρης, Σ. (2010). *Η Μοντελοποίηση και οι Θεωρίες Μάθησης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση*, τόμος Β'. Αθήνα: Παπαζήση.

## Η επίδραση του αυτοσχεδιασμού στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης

Λάζου Αργύριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01 Μουσικής Επιστήμης, Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής  
e-Mail: lazouargy@sch.gr

### Περίληψη

Καθημερινά οι άνθρωποι αυτοσχεδιάζουν διαμέσου του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ τους, καθώς επίσης και όταν εκφράζονται δια μέσω των τεχνών (τραγούδι, ρυθμός, ζωγραφική, θέατρο), όταν δημιουργούν κατασκευές, ακόμα και όταν οδηγούν. “Οι συνομιλίες είναι ένα είδος αυτοσχεδιασμού, δεν οργανώνεις και δεν κάνεις εξάσκηση γι’ αυτό που πρόκειται να πεις” ([Hancock, H. Masterclass web page](#)). Ο αυτοσχεδιασμός εστιάζει στην έξαρση του συναισθήματος της στιγμής και στη μετουσίωσή του σε καλλιτεχνική έκφραση. Στο ευέλικτο – ανοικτό περιβάλλον της σύγχρονης μαθησιακής διαδικασίας, είναι εξαιρετικά χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να κάνουν το μάθημά τους πιο ελκυστικό, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών.

**Λέξεις-Κλειδιά** Αυτοσχεδιασμός, Μουσική, Ψηφιακή δημιουργία, Τέχνες, Improvisation

### Η έννοια του αυτοσχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Έχουν αποδοθεί πολλές ερμηνείες όσον αφορά τον αυτοσχεδιασμό, προέρχεται από την λατινική λέξη *improviso*, και σύμφωνα με τα ερμηνευτικά λεξικά είναι η εκτέλεση, δημιουργία, ανακάλυψη ακόμα και ολοκλήρωση που πραγματοποιείται χωρίς καμία προετοιμασία. Βέβαια στον χώρο της μουσικής πολύ συχνά ο αυτοσχεδιασμός είναι στενά συνδεδεμένος με τις γνώσεις, ακούσματα, βιώματα (ριζωματική σκέψη - θεωρία) και τις δεξιότητες των ερμηνευτών – μαθητών.

Όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό στην διδασκαλία του, οι μαθητές αντιδρούν – απαντούν αυτοσχεδιάζοντας ο καθένας διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί μεμονωμένα την κάθε αντίδραση – απάντηση αλλά διευκολύνει την διαδικασία του αυτοσχεδιασμού μεταξύ των μαθητών, με στόχο να τους οδηγήσουν στην ανακάλυψη της δικής τους γνώσης ([Sawyer R.K. in Berk, R. A., & Trieber, R. H. 2009](#)).

Ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού με τη χρήση των πεντατονικών κλιμάκων

Η ιδιαιτερότητα της πεντατονικής κλίμακας να επιφέρει συνεχώς εύηχα αποτελέσματα λόγω της δομής της, την καθιστά πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών της Μουσικής Επιστήμης. *Η γοητεία της πεντατονικής κλίμακας είναι η μελωδικότητά της, με όποια σειρά κι αν τοποθετηθούν οι νότες, το αποτέλεσμα είναι εύηχο* (Καραδήμου – Λιάτσου 2003). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο Carl Orff την χρησιμοποιούσε πολύ

συχνά. Ο αυτοσχεδιασμός είναι σημαντικός παράγοντας στην *στοιχειακή* μουσική και πρέπει να εισάγεται από πολύ νωρίς. Αυτό σήμαινε για τον Orff ότι το ξεκίνημα πρέπει να γίνει με ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και προοδευτικά να εισχωρούν και άλλοι μουσικοί παράγοντες όπως μελωδία, συνηγήσεις, αρμονία, φόρμα, (Carl Orff στο Καραδήμου – Λιάτσου 2003).

Είναι πολύ σημαντικό για τον Τζαζ, *Jazz* ερμηνευτή να έχει εμπειριστατωμένη γνώση των πεντατονικών κλιμάκων, έτσι ώστε να ξεπεράσει το φόβο του αυτοσχεδιασμού (Lazou 2018), ασκήσεις πεντατονικών κλιμάκων (Σχήμα 1 και 2).

### EXERCISE 1

MAJOR PENTATONIC SCALE

Σχήμα 1: Άσκηση μειζόνων πεντατονικών κλιμάκων, *major pentatonic scales*

### EXERCISE 5

MINOR PENTATONIC SCALE

Σχήμα 2: Άσκηση ελασσόνων πεντατονικών κλιμάκων, *minor pentatonic scales*



## Επίδραση του αυτοσχεδιασμού στην συμπεριφορά των μαθητών, θεραπευτικές ιδιότητες του αυτοσχεδιασμού

Σύμφωνα με έρευνα - αξιολόγηση που διεξήχθη στο University of Trondheim, Norway, οι φοιτητές μετά από πολυετή διατριβή με τον μουσικό αυτοσχεδιασμό, ρωτήθηκαν εάν η πρακτική του αυτοσχεδιασμού, είχε επίδραση στον τρόπο που εκφράζονταν και ενεργούσαν στην καθημερινή ζωή όπως: η αίσθηση της ασφάλειας, η αυτοπεποίθηση, η σιγουριά – άνεση που έχουν όταν μιλάνε μπροστά σε ένα ακροατήριο. Σχεδόν όλες οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση ήταν θετικές. Διαμέσου της πρακτικής του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές έχουν καλύτερο έλεγχο – γνώση των εντάσεων τους (καθώς επίσης κωδικοποίησης – ανακωδικοποίησης - κατηγοριοποίησης των συναισθημάτων τους), δεν νοιώθουν συναισθήματα ανασφάλειας με αποτέλεσμα να έχει μειωθεί ριζικά ο φόβος να κάνουν λάθη, (Alterhaug 2004).

Κατά τον Kenneth Bruscia, υπάρχουν δύο βασικοί τύποι αυτοσχεδιασμού οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για θεραπευτικούς σκοπούς, *αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία*:

1. Οι αναφορικοί αυτοσχεδιασμοί *Referential improvisations*, όπου ο “πελάτης” *client*, αυτοσχεδιάζει με σκοπό να εκφράσει μία μη μουσική αναφορά (συναίσθημα, εικόνα, σχέση σημαντικό γεγονός). Οι αναφορικοί αυτοσχεδιασμοί χρησιμοποιούνται για να εξερευνήσουν και να εκφράσουν μουσικά, συγκεκριμένα συναισθήματα, γεγονότα και σχέσεις και κατά συνέπεια, αποκαλύπτουν το περιεχόμενο των εμπειριών του “πελάτη” *client*.
2. Οι μη αναφορικοί αυτοσχεδιασμοί *Non-referential improvisations*, όπου ο “πελάτης” *client* αυτοσχεδιάζει χωρίς αναφορά σε τίποτα άλλο από τους ήχους ή τη μουσική.

Οι μη αναφορικοί αυτοσχεδιασμοί χρησιμοποιούνται για να διερευνήσουν ή να εκφράσουν μουσικά, τον τρόπο με τον οποίο ο “πελάτης” *client*, επικοινωνεί και εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και κατά συνέπεια, αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο ο “πελάτης” *client* αλληλοεπιδρά με τους συνανθρώπους του, (Bruscia 1987).

Ένας από τους κινδύνους της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας, είναι ότι είναι εύκολο για τον θεραπευτή, να επιβάλει τα δικά του μουσικά πρότυπα στον “πελάτη” *client*, και να χρησιμοποιήσει τη συνεδρία για να ικανοποιήσει τις δικές του μουσικές ανάγκες παρά του “πελάτη” *client*, (Bruscia 1987).

Κατ’ επέκταση και οι καθηγητές Μουσικής, θα πρέπει να αποτελούν έμπνευση και να ενθαρρύνουν τους ελεύθερους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς των μαθητών, αποφεύγοντας την επιβολή των δικών τους μουσικών προτύπων – βιωμάτων.

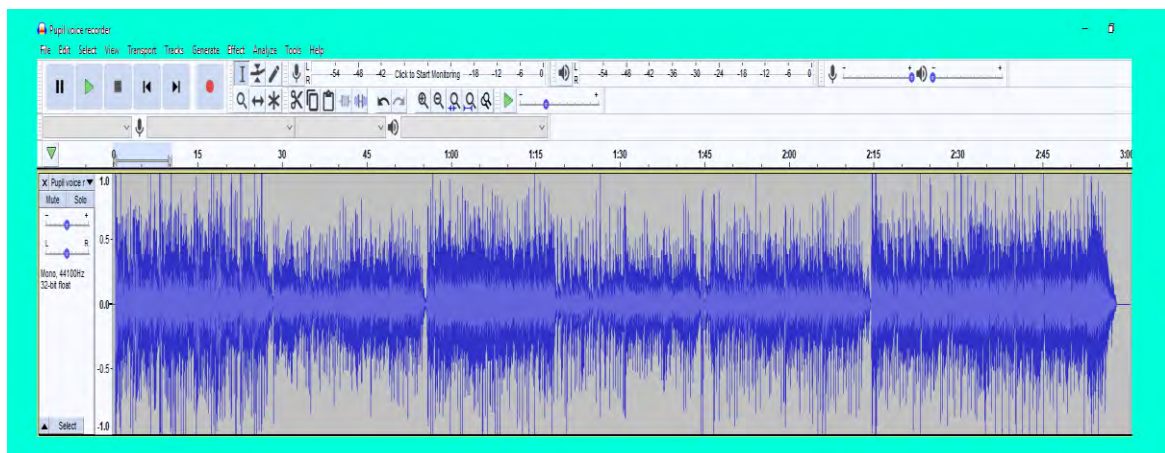
### Παραδείγματα αυτοσχεδιασμών των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ

Οι μαθητές μετά από ενεργητική ακρόαση μουσικών έργων, αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το τελικό προϊόν μπορεί να είναι σε: Μορφή ψηφιακής εικόνας (Σχήμα 3), με τη χρήση του λογισμικού Gimp, οι μαθητές επεξεργάζονται τον δικό τους ψηφιακό καμβά, εισάγουν εικόνες, μουσικά σύμβολα, κείμενα, καθώς επίσης και ζωγραφίζουν χρησιμοποιώντας ψηφιακά χρώματα και εργαλεία (πινέλα – σχήματα)



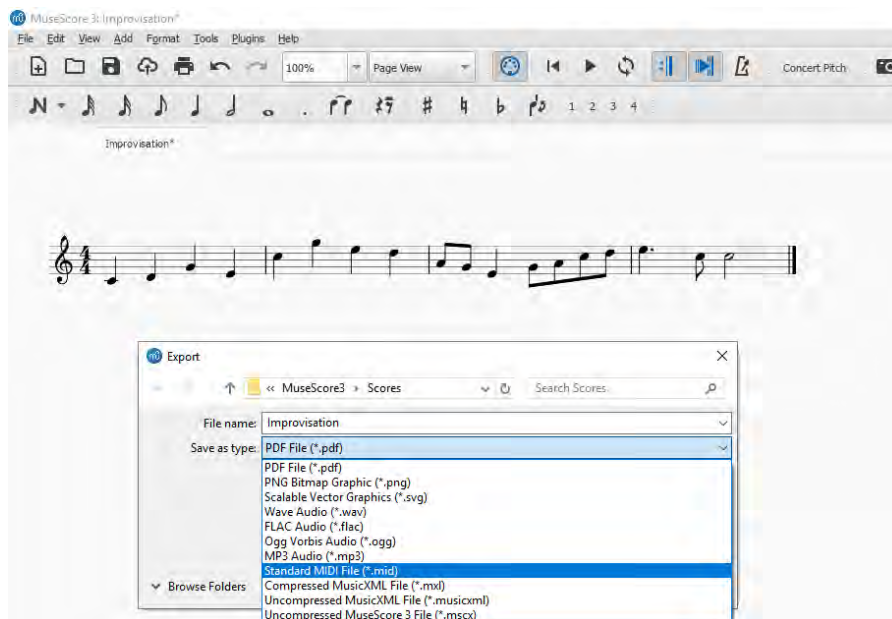
Σχήμα 3: Δημιουργία – επεξεργασία εικόνας με το λογισμικό Gimp

Ψηφιακό ηχητικό αρχείο *wave*, *mp3* (Σχήμα 4), οι μαθητές ηχογραφούν τους αυτοσχεδιασμούς τους (φωνητικά, μεγαλόφωνο, κιθάρα, πιάνο) με τη χρήση του λογισμικού Audacity



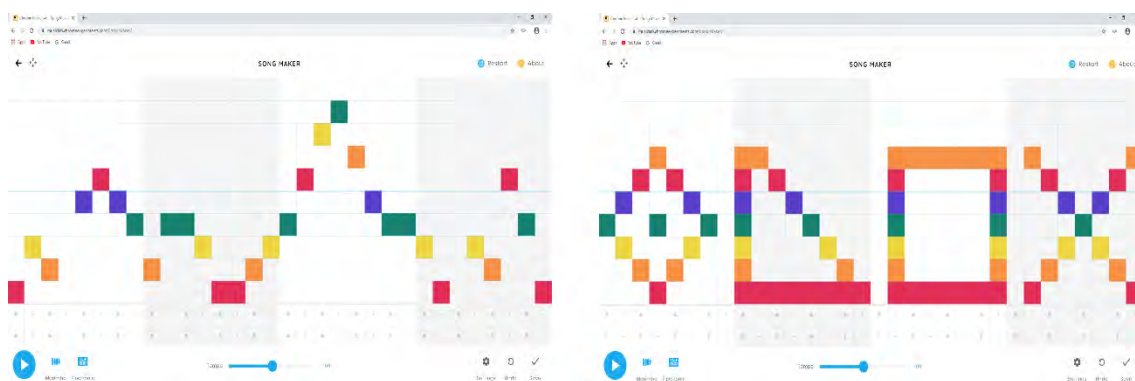
Σχήμα 4: Ηχογράφιση φωνητικών αυτοσχεδιασμών με το λογισμικό Audacity

Midi αρχείο – παρτιτούρα, μουσική σημειογραφία (Σχήμα 5), οι μαθητές εξάγουν τους αυτοσχεδιασμούς τους σε μορφή *midi file* ή ακόμα και εικόνας με τη χρήση του λογισμικού MuseScore



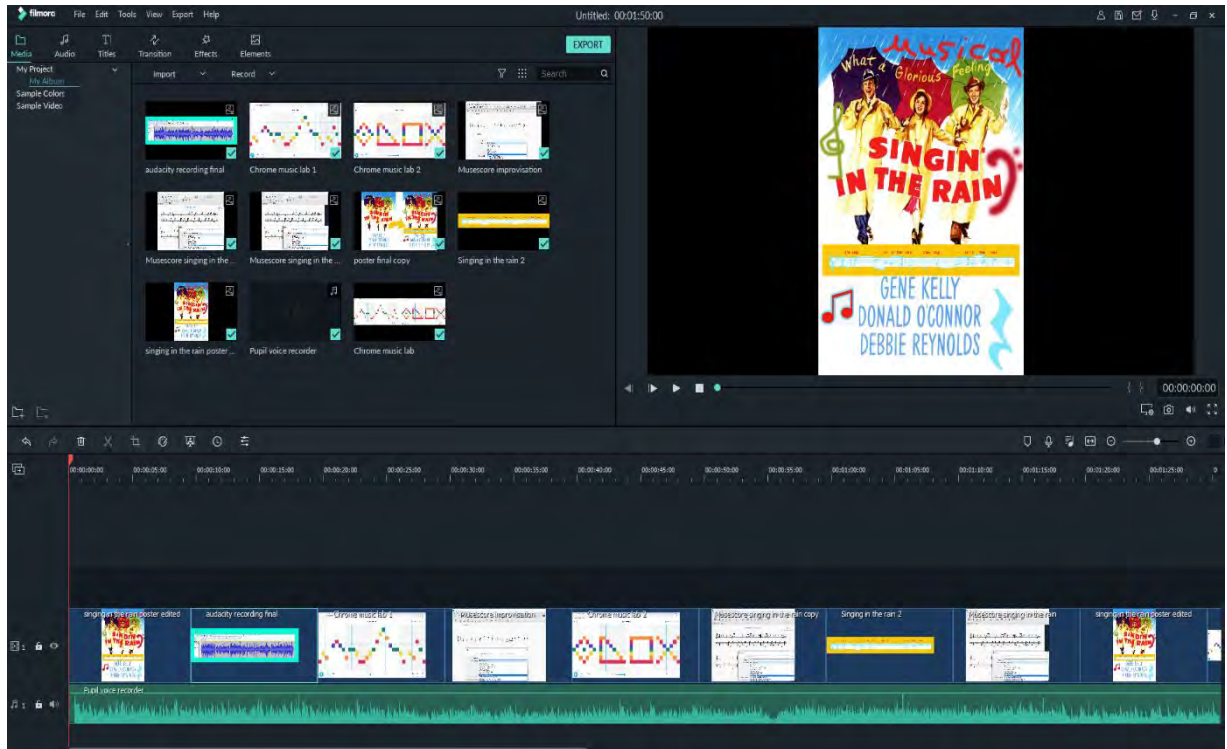
Σχήμα 5: Εξαγωγή μουσικού αυτοσχεδιασμού σε μορφή *Midi file* με το λογισμικό MuseScore

Μουσική σύνθεση των μαθητών βασισμένη στις πεντατονικές κλίμακες με τη χρήση του online λογισμικού Chrome Music Lab ([Chrome Music Lab web page](#)), με το συγκεκριμένο λογισμικό οι μαθητές έχουν και τη δυνατότητα της γραφικής αναπαράστασης των μουσικών αυτοσχεδιασμών τους (Σχήμα 6), *διεπισημονική επέκταση με το μάθημα των Εικαστικών*



Σχήμα 6: Γραφική αναπαράσταση μουσικού αυτοσχεδιασμού, *Chrome Music Lab*

Δημιουργία ταινίας *video mp4* (Σχήμα 7), με τη χρήση των λογισμικών Movie maker, Filmora



Σχήμα 7: Δημιουργία ταινίας *Video*, με το λογισμικό Filmora

### Επίλογος

Η ενσωμάτωση του Αυτοσχεδιασμού στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά πολύτιμη. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού. Αυτοσχεδιάζοντας οι μαθητές ανατρέπουν τις συμβατικές παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς εκφράζουν τα συναισθήματά και τα βιώματά τους διαμέσου των τελικών προϊόντων που προκύπτουν από τους αυτοσχεδιασμούς τους, τα οποία στη συνέχεια και διαμοιράζονται. Δημιουργούν προσωπικά μονοπάτια γνώσης *Personal learning paths*, τα οποία ανταλλάσσουν μεταξύ τους, σμιλεύοντας έτσι τα δικά τους συνεχώς εξελισσόμενα νοηματικά δίκτυα, τα οποία έχουν ως πυρήνα τους τον αυτοσχεδιασμό, *Αστερισμός του αυτοσχεδιασμού*. Οι Αστερισμοί ορίζονται ως *δυναμικά και εξελισσόμενα νοηματικά δίκτυα οργανωμένα γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα* (Hardy 1998). Ολοκληρώνοντας, είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε τις θετικές επιδράσεις του αυτοσχεδιασμού στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς επίσης και τις θεραπευτικές ιδιότητές του. Οι μαθητές, βελτιώνουν τον έλεγχο των εντάσεων, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, διαχειρίζονται – μειώνουν τα συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου.

## Αναφορές

- H. Hancock Teaches Jazz Masterclass, Improvisation, web page, Διαθέσιμο on line: <https://www.masterclass.com/classes/herbie-hancock-teaches-jazz/chapters/improvisation> προσπελάστηκε στις 05/02/2020
- Sawyer R.K. in Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(2), Improvised dialogues: Emergence and creativity in conversation, *ABLEX PUBLISHING*, Διαθέσιμο on line: [http://www.ronberk.com/articles/2009\\_improv.pdf](http://www.ronberk.com/articles/2009_improv.pdf) προσπελάστηκε στις 05/02/2020
- Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003) Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα, *Edition Orpheus M. ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ & ΣΙΑ Ο.Ε.*, 60(3), 61-62
- Lazou, A. (2018) Jazz/Rock Piano Learning Paths For Improvisation: 50+2 Exercises for the Beginner to Advanced Jazz/Rock Pianist. *CreateSpace Publications*, 4(3), 6-14
- Alterhaug, B. (2004), Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication, *Studia Musicologica Norvegica, Vol 30 2004 S97–118*, 114(3)
- Bruscia, E. K. (1989) The Practical Side of Improvisational Music Therapy, *Charles C Thomas (1987), 1989, by the National Association for Music Therapy, Inc.* Διαθέσιμο on line: [https://www.researchgate.net/publication/275198843\\_The\\_Practical\\_Side\\_of\\_Improvisational\\_Music\\_Therapy](https://www.researchgate.net/publication/275198843_The_Practical_Side_of_Improvisational_Music_Therapy) προσπελάστηκε στις 05/02/2020
- Chrome Music Lab web page, Διαθέσιμο on line: <https://musiclab.chromeexperiments.com/> προσπελάστηκε στις 05/02/2020
- Hardy, C. (1998) Networks of Meaning: A Bridge Between Mind and Matter, *Praeger Publishers*, στο ΙΤΥΕ “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” (2018), Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. επιμορφωτικό υλικό - γενικό μέρος, 1574

## «Με τον τρόπο του ΓΣ» ταξιδεύω ιστορικά και εκφράζομαι δημιουργικά...

*Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Ιστορίας, alexroula66@gmail.com*

*Ψυχογιοπούλου Παναγιώτα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. Δημιουργικής γραφής, ppsixo1@gmail.com*

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην προσέγγιση του ανθολογημένου ποιήματος του Γιώργου Σεφέρη στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου «*Με τον τρόπο του Γ.Σ.*», μέσω των θεωριών της αναγνωστικής πρόσληψης και της δημιουργικής γραφής. Αναλυτικότερα, αξιοποιώντας το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο και στοχεύοντας στη γόνιμη επαφή των μαθητών/τριών με την ποίηση του Γ. Σεφέρη, στην ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και στην πρόσκτηση του συναισθηματικού εγγραμματισμού, σχεδιάστηκαν ποικίλου τύπου δραστηριότητες που επιτρέπουν την κριτική προσέγγιση του ποιήματος σε τριμερές επίπεδο (πριν, μετά και κατά την ανάγνωση) και αφορούν τόσο τη μορφή όσο και το περιεχόμενό του. Τέλος, επιχειρείται η ανάπλαση του ιστορικού πλαισίου της εποχής του ποιητή και επιδιώκεται μέσω της αξιοποίησης κειμενικών στοιχείων η επίτευξη έστω μιας σύντομης διαχρονικής ιστορικής αναδρομής στην ελληνική ιστορία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σεφέρης, λογοτεχνία, ιστορία, δικτατορία Μεταξά, δημιουργική γραφή.

### Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία της νεοτερικής ποίησης σε εφήβους μαθητές/τριες απαιτεί καινοτόμους τρόπους προσέγγισης και ευφάνταστες διδακτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να γίνει εύληπτη και ελκυστική. Παράλληλα, τα ποιήματα που ανήκουν στην προαναφερθείσα κατηγορία αποτελούν μια διδακτική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, γιατί «*κρύβουνε βαθιά τους μια σοβαρότατη αρχή: χτυπούνε την πόρτα του Αγνώστου, εμπιστεύονται στην αξία της τύχης, και δημιουργούνε μια καινούρια προοπτική*» (Ελύτης, 1987).

Οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt (1994-1995), η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser (1074-1978) και η θεωρία του S.E. Fish (1976) για τον ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στην ερμηνεία του λογοτεχνικού πλαισίου, θέτουν τις βάσεις της ερμηνευτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου και αναδεικνύουν τον ενεργό και πολυσήμαντο ρόλο του στον εντοπισμό και στον αποσυμβολισμό των πολλαπλών νοημάτων ενός λογοτεχνικού κείμενου. Με τη σειρά της η δημιουργική γραφή μέσα από ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών/τριών, ενισχύει την επικοινωνία με τα κείμενα των άλλων μέσω της γραπτότητας του λόγου (Αλεξίου, 2017) και εξελίσσεται σε μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής

λύτρωσης και απελευθέρωσής τους (Καρακίτσιος, 2013). Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ενασχολούμενων, γιατί οι δημιουργικοί άνθρωποι χαρακτηρίζονται από πολύπλευρη σκέψη, αυθορμητισμό, επιμονή, εργατικότητα, καθώς και διάθεση για νέες εμπειρίες και προσωπική εξέλιξη (Kanematsu & Barry, 2016).

Το υπό εξέταση ποίημα αποτελεί έναυσμα για συνομιλία με άλλα, παρόμοιου περιεχομένου κείμενα, που είτε έχουν δημιουργηθεί ανεξάρτητα από το εξεταζόμενο, είτε άντλησαν τη βάση της έμπνευσής τους από αυτό. Ξεδιπλώνει στον διδασκόμενο την κοσμοθεωρία, την ιδιαίτερη ποιητική γλώσσα και τη μοναδικότητα του Νομπελίστα ποιητή. Προέρχεται από τα «Τετράδια γυμνασμάτων» τα οποία εκδόθηκαν το 1940, και για τα οποία ο ποιητής γράφει σχετικά: *«Το βιβλίο τούτο είναι φτιαγμένο είτε από διάφορα ποιήματα που δεν έχουνε θέση σε καμιά από τις συλλογές που δημοσίεψα ή που θα μπορούσα αργότερα να δημοσιέψω, είτε από κομμάτια της περίπτωσης δοσμένα σε φίλους· είτε από ασκήσεις λίγο ή πολύ προχωρημένες, εννοώ σαν εργασία. Έτσι όπως έγινε δεν έχει, φαντάζομαι, άλλον ειρμό παρά τη συνέχεια μιας προσπάθειας δέκα χρόνων για την ποιητική έκφραση και ίσως να μην είναι τίποτε άλλο παρά μια συνεισφορά στην κριτική»*. Συνιστά μια ολοκληρωμένη πρόταση διαθεματικής προσέγγισης, γιατί μέσα από τη δημιουργική προσέγγισή του μπορούν δυναμικά να εμπλακούν αρκετά γνωστικά αντικείμενα και κυρίως αυτά της Ιστορίας, της Νεοελληνικής και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, των Εικαστικών, της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής και της Μουσικής. Οι ιστορικές πληροφορίες, που ενυπάρχουν στο ποίημα και αφορούν όχι μόνο στη σύγχρονη του ποιητή εποχή αλλά διατρέχουν την ελληνική ιστορία και η αινιγματική και παράλληλα βρίθουσα νοημάτων στιχουργική του, αποτελούν μια ευτυχή και επιτυχή συνάντησης ποίησης και ιστοριογραφίας που δικαιώνει τη διαπίστωση ότι *«Μία Καλλιόπη ιστορικότερη ευαισθητοποιεί τον ρεαλισμό της ιστορίας, ενώ μία Κλειώ ποιητικότερη εμπλουτίζει τον ιδεαλισμό της ποίησης»* (Γούλας, 2014).

Με άξονα το ανθολογημένο στο σχολικό εγχειρίδιο ποίημα του Σεφέρη αναπτύσσεται ένα δίκτυο αναγνώσεων γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων (σε έντυπη και ψηφιακή μορφή) το οποίο οι μαθητές/τριες σε ομάδες, αξιοποιούν ως μαθησιακό πόρο για την αναπαράσταση των λογοτεχνικών κειμένων που μελετούν και την πρόσληψη ποικίλων γνώσεων αφού *«η ποίηση ήδη από την εποχή του Ομήρου ως πρωταρχική μορφή λογοτεχνικής έκφρασης συγκροτεί, πλην των άλλων, την κατ' εξοχήν μορφή της γλώσσας που προβάλλει την επικοινωνία και τη μετάδοση πολιτισμού, γνώσεων και τεχνολογίας»* (Καρακίτσιος, 2009-2010). Οι σχεδιασθείσες δραστηριότητες προβλέπεται να διεξαχθούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου και στηρίζονται σε συνδυασμό διδακτικών μεθόδων, όπου κεντρική θέση κατέχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, την Α' φάση «πριν την ανάγνωση», η πρακτική του καταγισμού ιδεών, ο κατευθυνόμενος διάλογος και η μετωπική διδασκαλία αναδεικνύουν τον στόχο και τον σχεδιασμό της διδακτικής πορείας του σχεδίου εργασίας. Στις επόμενες δύο φάσεις, της «κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης» και «μετά την ανάγνωση», οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Με εργαλείο τις συγκεκριμένες δραστηριότητες οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν αυτόνομο ποιητικό λόγο, επαναπροσδιορίζουν

την εικόνα τους για την νεότερη ποίηση, μετατρέπονται σε συνειδητοποιημένους και κριτικά σκεπτόμενους αναγνώστες και «συνομιλούν» με την ποιητική μανιέρα του Σεφέρη, δημιουργώντας μια γέφυρα επικοινωνίας με τον αμφίσημο λόγο του, ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Κατά την αισθητική ανάγνωση του ποιήματος ο αναγνώστης (εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια) εστιάζει σε στοιχεία που αφορούν τόσο το σημαίνον όσο και το σημαινόμενο (Γκούνη, 2014). Αναλύονται τα θεματικά κέντρα του ποιήματος τα οποία αφορούν στα: α) μυθολογικό παρελθόν – ταπεινό παρόν της σύγχρονης Ελλάδας, β) στηλίτευση της συλλογικής αδράνειας, και των εφησυχασμένων και αποπροσανατολισμένων πολιτών και γ) ανάδειξη του ιστορικού και κοινωνικού προβληματισμού του ποιητή.

Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στο ιστορικό υπόβαθρο των ποιημάτων με απώτερο σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την επίδραση που ασκούν τα ιστορικά γεγονότα στην ποιητική δημιουργία. Παράλληλα, προβάλλεται ο μοναδικός τρόπος συγγραφής του ποιήματος, που ο Σεφέρης έχει δημιουργήσει *a la maniere de...*, κριτική του τρόπου του- από τα έξω, για τον οποίο η Αργυρίου, (1990) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Οι παραστάσεις του βρικόλακιασαν. Να βγει, να φύγει από αυτόν τον ασφυκτικό κλοιό της σκέψης του, που του νεκρώνει την αίσθηση και του παγώνει τον στοχασμό. Από τη μια μεριά η παράδοση με τη νέκρα της κι από την άλλη η τυποποιημένη σύγχρονη ζωή, η ματαιοδοξία, τα πράγματα που μας χλευάζουν»*. Αναμφισβήτητα, ο γλωσσικός δημιουργικός πλούτος του Σεφέρη και η μοναδικότητα της έκφρασής του εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με τη συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας και τα εγγενή προβλήματα του ποιητικού λόγου και τους μετατρέπει από αμήνητους συνομιλητές με τον ποιητικό λόγο σε εν δυνάμει κριτικούς αναγνώστες του. Άλλωστε είναι γνωστό ότι για τον Γιώργο Σεφέρη σταθερή φροντίδα υπήρξε η σπουδή της γλώσσας και της διαχρονίας της. Οι *Δοκιμές* του (1944) είναι γεμάτες από αναφορές σε θέματα γλώσσας, ενώ οι μεταφράσεις του διακρίνονται για το σεβασμό του στην αξία και στη διαχρονικότητα της γλώσσας, γιατί «είναι θαυμάσιο πράγμα να λογαριάζει κανείς πως, από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα».

### Διδακτικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αποκτήσουν γνώσεις για τον ποιητή, Γιώργο Σεφέρη και το έργο του.
- Να ανταποκριθούν στην ανάγνωση και ερμηνεία του ποιήματος.
- Να κατανοήσουν τον αλληγορικό χαρακτήρα του ποιήματος και να εντοπίσουν τους συμβολισμούς του.
- Να κωδικοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Σεφέρη (ελεύθερος στίχος, μυθικό-ιστορικό στοιχείο, δραματικότητα, λεξιλόγιο) και να εντοπίσουν



τα γνωρίσματα της νεότερης ποίησης της οποίας τέλειο δείγμα αποτελεί το ποίημα.

- Να οδηγηθούν στην αισθητική απόλαυση του ποιήματος και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.
- Να συνθέσουν την εμπειρία της ενεργητικής συμμετοχής σε γραπτά κείμενα ενταγμένα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Να συγγράψουν κείμενα αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης του «σωστού-λάθους».

### **Φάσεις Διδασκαλίας: Πριν από την ανάγνωση του ποιήματος-Αφόρμηση**

Ο/η διδάσκων/σκουσα παρουσιάζει: α) τη φωτογραφία ταυτότητα της γενιάς του τριάντα και μιλά για τους απεικονιζόμενους ποιητές που βρίσκεται στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature\\_history/search.html?detail\\_s=39](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?detail_s=39) και στη συνέχεια θέτει ερωτήσεις στους μαθητές για τη γενιά του τριάντα και τα ρεύματα του μοντερνισμού και του υπερρεαλισμού, β) το ντοκιμαντέρ «Σεφέρης/Ελύτης» από το Παρασκήνιο όπου οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τους έλληνες νομπελίστες ποιητές, γ) Προβάλλει βίντεο με μελοποιημένο το ποίημα στα γαλλικά από τη Μελίνα Μερκούρη: <https://www.youtube.com/watch?v=KgMrxliF-bQ>.

Ενδεικτικές δραστηριότητες: Ο Μάνος Χατζηδάκης στη δεύτερη προσωπογραφία του που είναι αφιερωμένη στο Γ Σεφέρη αναφέρει *«Από τη Μικρασία μετά την καταστροφή ένας αστός ξεκίνησε με μια βαλίτσα αναμνήσεων στο χέρι, γύρισε χώρες μακρινές και πολιτείες άγνωστες, μάζεψε ακριβό υλικό και συνταγές, μέτρα, ρυθμούς και χρώματα, και τέλος γύρισε στη χώρα του, έχτισε με τα χέρια του σπίτι σημερινό κ' ελληνικό, εμπήκε μέσα, κλείδωσε και από τότε πια κανείς δεν τον συνάντησε στην αγορά»*. Ποια μυθιστορηματικά και χαρακτηριστικά στοιχεία μπορείτε να αντλήσετε για το Γ Σεφέρη από τη συγκεκριμένη περιγραφή;

Δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η βιογραφία του ποιητή και αυτοί δημιουργούν ακροστιχίδα για τον ποιητή.

Στο ποίημα και σε αρχαία ελληνικά υπάρχει ένα απόσπασμα από την τραγωδία του Αισχύλου Αγαμέμνων και συγκεκριμένα από το λόγο του κήρυκα που αναγγέλλει την καταστροφή του στόλου των Αχαιών στο χορό των Αργείων. Αφού διαβάσετε όλο τον λόγο του στο [http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/library/browse.html?text\\_id=129&page=16](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=129&page=16) να τον μεταγράψετε σε πεζό.

Το ποίημα δημοσιεύτηκε το 1936 στη συλλογή «Τετράδιο Γυμνασμάτων» Τι υπονοεί ο ποιητής με τον τίτλο αυτό; Να σχολιάσετε τον τίτλο σε σχέση με το περιεχόμενό του ποιήματος.

### Κατά την ανάγνωση του ποιήματος-Ερμηνευτική προσέγγιση

Στους μαθητές μοιράζονται φύλλα εργασίας με το ποίημα και ζητείται από αυτούς: α) να αποδώσετε το νόημα του ποιήματος, β) Να σχολιάσετε το ύφος του ποιήματος (αισιόδοξο ή απαισιόδοξο), γ) Να εντοπίσετε κάποιους κειμενικές αναφορές στα τοπία (αρχαιολογικά και τουριστικά) που αναφέρει ο ποιητής και να διαφοροποιήσουν τα στοιχεία που δημιουργούν την αντίφαση στη λαμπρή Ελλάδα του χτες του ποιητή και στην ανούσια Ελλάδα του σήμερα (1936). δ) να καταγράψετε τις αντιποιητικές λέξεις, ε) να αναφέρετε τα χαρακτηριστικά της νεότερης ποίησης όπως φαίνονται στο ποίημα, και να αποσυμβολίσετε λέξεις που λειτουργούν στο ποίημα συμβολικά (π.χ. Αιγαίο, καράβι, καπετάνιος, η Ελλάδα που πληγώνει, οι βαρκαρόλες, Κασσάνδρα, Ωραία Ελένη, κλπ) στ) να απομονώσετε τις εικόνες της καθημερινότητας που παραθέτει ο ποιητής και να διαγράψετε τα χαρακτηριστικά του καθημερινού ανθρώπου του 1936 και τα προβλήματα που τον απασχολούν ζ) να δώσετε τη δική σας ερμηνεία για την επιλογή του καταληκτικού στίχου.

Ενδεικτικές δημιουργικές δραστηριότητες:

Να εντοπίσετε κάποιες λέξεις στο ποίημα που σας αντιπροσωπεύουν (αγωνία, Πήλιο, Αιγαίο, καράβι) και να τις αναζητήσετε στον Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων στο Ποιητικό Έργο του Γ. Σεφέρη <http://www.greeklanguage.gr/greekLang/literature/tools/concordance/seferis/>. Στη συνέχεια να γράψετε για τη θέση τους στην ποίηση του Γ.Σ. ]

Σπέτσες, Πόρος, Μύκονος Θα μπορούσε να βρεις από την Ιστορία ένα στοιχείο για κάθε νησί που να ανατρέπει τη γνώμη που έχει ο ποιητής γι' αυτά;

Την περίοδο που γράφεται το ποίημα στην Ευρώπη είχαν εγκαθιδρυθεί φασιστικά και ναζιστικά καθεστώτα. Να βρείτε τις διαφορές τους από το Μεταξικό καθεστώς στηριζόμενος στο απόσπασμα από την Ιστορία Ελληνικού Έθνους (ΙΕΕ, ΙΕ, σ.382).

Σύμφωνα με τον μελετητή του Γ Σεφέρη Μ. Πιτσιλίδη (2000) ο ποιητής διατηρούσε δύο ημερολόγια το πολιτικό και το ποιητικό. Στο πολιτικό του ημερολόγιο υπάρχει μια ελάχιστη εγγραφή για το 1935, ενώ για το 1936 και 1937 δεν υπάρχουν εγγραφές. Συγκεκριμένα αναφέρεται «Δευτέρα 25 Νοέμβρη 1935 «Λεωφόρος Συγγρού Β»». Η αναφορά του Σεφέρη συμπίπτει με ένα ομότιτλο ποίημα του που μπορείτε να το διαβάσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd\\_id=1&text\\_id=3230](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3230). Αν λάβετε υπόψη σας ότι το 1935 ο βασιλιάς Γεώργιος Β' επιστέφει στην Ελλάδα μετά το νόθο δημοψήφισμα: α) να αναπλάσετε τις σκηνές επιστροφής του και

β) να γράψετε έναν εσωτερικό μονόλογο με τον τρόπο του ΓΣ όπου θα αναφέρονται τα συναισθήματα του ποιητή για τη βασιλεία.

Για τον Ι. Μεταξά ο Γ. Σεφέρης στο Χειρόγραφο Σεπτέμβριος '41 γράφει «ο Μεταξάς ήταν ο μόνος αγνός, ο μόνος πιστός (εννοεί για το βασιλιά) και «το μόνο λαϊκό στήριγμα του Μεταξά ήταν η κούραση του κόσμου. Δεν είχε λαό μαζί του, ούτε τώρα, ούτε παλαιότερα» «ο Μεταξάς, ως άτομο, ήταν, νομίζω, ο πιο δυνατός από τους γνωστούς πολιτικούς που είχαν απομείνει. Αυταρχικός, εγωκεντρικός, φανατικός, εμπαθής, βέβαια. Αλλά είχε και το περισσότερο μυαλό και το περισσότερο σθένος». Στη συνέχεια διαβάστε τα παρακάτω ποιήματα που γραφτήκαν για τον Μεταξά και προσπαθήστε να δημιουργήσετε το δικό σας σατυρικό ποίημα για το χαρακτήρα του δικτάτορα. Γράψτε επίσης ένα κείμενο σε εξομολογητικό τόνο για τα συναισθήματα που βίωσε ένας Μεταξικός και ένας αντίθετος στο Μεταξικό καθεστώς πολίτης, όταν πέθανε ο δικτάτορας. Να δώσετε την απάντησή σας αφού συμβουλευτείτε τα ακόλουθα ποιήματα: α) Στα χέρια επάνω οι φίλοι μου οι πιστοί/ με φέρανε στο σπίτι το στερνό μου,/δι' εγκυκλίου με κλάψαν όλοι οι Έλληνες/ που με είχαν αγαπήσει δια νόμου (Ασημάκης Πανσέληνος), β) Γ. Κοτζιούλας ο Τυραννομάχος: <http://www.sarantakos.com/liter/kotzioulas/turannomaxos.html>.

Να εντοπίσετε τις διάφορες μορφές του θεματικού μοτίβου της αγωνίας στα ποιητικά αποσπάσματα που παρατίθενται: «Ω ψυχή την αγωνία ερωτευμένη!» (Μ. Αναγνωστάκης), «Όπου και να ταξιδέσω η Ελλάδα με πληγώνει... Το καράβι που ταξιδεύει το λένε ΑΓΩΝΙΑ 937» (Σεφέρης), «Τη μιαν ημέρα έτρεμα/ την άλλην ανατρίχιαζα/ μέσα στο φόβο/ μέσα στο φόβο /πέρασε η ζωή μου...», (Μ. Σαχτούρης), «Μέσα στον φόβο και στες υποψίες,/με ταραγμένο νου και τρομαγμένα μάτια,/ λυώνουμε και σχεδιάζουμε το πώς να κάμουμε/ για ν' αποφύγουμε τον βέβαιο /τον κίνδυνο που έτσι φρικτά μας απειλεί./ Κι όμως λανθάνουμε, δεν είν' αυτός στον δρόμο / ψεύτικα ήσαν τα μηνύματα ή δεν τ' ακούσαμε, ή δεν τα νοιώσαμε καλά» (Κ. Καβάφης), «Η αγωνία μου υψώνεται/ως τα εδελβάζει άνθη», (Νίκος Καρούζος) και συνδυάζοντας τους στίχους να γράψεις το δικό σου ποίημα για την αγωνία, που να προσιδιάζει στον τρόπο του Γ.Σ.

### Μετά την ανάγνωση του ποιήματος

Σύμφωνα με την άποψη του Barret Wendell, πρύτανη του τμήματος Έκθεσης του Χάρβαρντ «εάν όλα πήγαιναν κατ' ευχήν το ιδανικό τέλος της μελέτης της λογοτεχνίας θα ήταν η δημιουργία της», υπονοώντας ότι δημιουργική γραφή δεν είναι αποκλειστικά η εξάσκηση της γραφής αλλά ένας τρόπος μελέτης της λογοτεχνίας, όπου η λογοτεχνία ορίζεται ως πράξη κρίσης, απόφασης και μελέτης (Βασιλάκη & Γιαννακουδάκης, 2009). Σ' αυτή τη φάση της διδασκαλίας, δίνονται στους μαθητές φύλλα εργασίας δημιουργικής γραφής, από τα οποία κάποια εκπονούνται στην τάξη και κάποια δίδονται ως εργασία για το σπίτι.

### Ενδεικτικές δημιουργικές δραστηριότητες μετά την ανάγνωση

Αφού διαβάσετε τα ποιήματα Ωδή στη Σαντορίνη του Οδυσσέα Ελύτη και <https://www.santoriniinfo.gr/santorinigeneralinfo/poetry/odielytis/index.html> και το

ομόνυμο ποίημα του Γ. Σεφέρη από τα Ποιήματα, Ίκαρος 1974, να συγκεντρώσετε τα χαρακτηριστικά του νησιού που ενέπνευσαν τους δύο ποιητές και να δημιουργήσετε ένα κολάζ που να έχει σχέση με το τοπίο του νησιού.

Αν επιχειρούσατε εσείς ένα ταξίδι στη σύγχρονη ιστορία του τόπου σας, ποιο γεγονός θα επιλέγατε να σχολιάσετε, γράφοντας ένα ποίημα; Να γράψετε το ποίημα αυτό, ε-φαρμόζοντας την παραμυθική μέθοδο.

Να μετασηματίσετε το ποίημα σε πεζό λόγο με τη μορφή επιστολής του ποιητή σε κάποιο άλλο πρόσωπο.

Ανάγνωση ιστορικών πηγών για τα σημαντικότερα γεγονότα που βίωσε η Ελλάδα το 1936. Συγγραφή ενός άρθρου για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο να παρουσιάζονται τα συναισθήματα (αγωνία) του Σεφέρη με γνώμονα τα συγκεκριμένα γεγονότα (δικτατορία Μεταξά, γνωριμία με τη Μάρω).

Στη συνομιλία με τον Φαβρίκιο ο ποιητής γράφει «*Την τύχη του κάθε λαός την κάνει μοναχός του κι όσα του κάνει η τρέλα του δεν του τα κάνει οχτρός του*». Να αναφέρετε ένα ιστορικό παράδειγμα τρέλας του ελληνικού λαού που τον οδήγησε στη δόξα ή στην καταστροφή του και να γράψετε μια μικρή παράγραφο πάνω σε αυτό.

Το Πήλιο συνδέεται με τρεις μύθους: α) τον μύθο του Κένταυρου, β) τους γάμους του Πηλέα και γ) τον μύθο της αργοναυτικής εκστρατείας. Να δημιουργήσετε μια ψηφιακή αφήγηση (Storybird) για τους παραπάνω μύθους.

Ο Σεφέρης εμφανίζεται μαγεμένος από το τοπίο του Πηλίου. Αφού μελετήσετε το ποίημα του Δροσίνη *Ύμνος στο Πήλιο* (ποιητική συλλογή "Γαλήνη" -1902) <http://anolehonia.blogspot.com/2011/10/blog-post.html> να εντοπίσετε τα φυσικά στοιχεία που ελκύουν και αυτόν τον ποιητή και να τα συνδυάσετε σ' ένα κείμενο για ταξιδιωτικό οδηγό.

Να βρείτε μία τοιχογραφία από τη Σαντορίνη (ψαράς, παριζιάνα, πυγμαίοι κλπ) και να δημιουργήσετε μια ιστορία που ξετυλίγεται στα χρόνια του Κυκλαδικού πολιτισμού.

Κατά τα Μινωικά χρόνια η Σαντορίνη ήταν ένα μικρό νησί με καθοριστική όμως συμβολή στον πολιτισμό των Κυκλάδων και του Αιγαίου γενικότερα (Σωτηρακοπούλου, 2008). Είσαι κάτοικος στο Ακρωτήριο και ζεις την έκρηξη ηφαιστείου που οδήγησε στην καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού. Γράψε για τις εμπειρίες σου που προηγήθηκαν της έκρηξης και κατά την έκρηξη του ηφαιστείου.

Σήμερα, το Αιγαίο γεμίζει ψυχές ανθρώπων και μικρών παιδιών που χάνονται, αναζητώντας μια καλύτερη ζωή, μακριά από πολέμους, καταστροφές, σφαγές, πείνα και δυστυχία, μια ζωή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το ναυάγιο στο Φαρμακονήσι. Και, αντί για τριαντάφυλλα, "ορώμεν ανθούν πέλαγος Αιγαίον νεκροίς", κατά τον προφητικό στίχο του Σεφέρη...Αφού διαβάσετε το άρθρο της Καθημερινής [ISSN: 2241-6781](https://www.kathimerini.gr/1062983/gallery/epikairothta/ereynes/pnighkan-dyo-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

metra-apo-thn-akth να γράψετε ένα ποίημα κι εσείς για την Ελλάδα που σήμερα σας πληγώνει με το ύφος του Σεφέρη.

### Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσω του περιγραφόμενου τρόπου εργασίας οι μαθητές/τριες αναμένεται να ασκηθούν στην κειμενική ερμηνεία, να αναπτύξουν το ομαδικό τους πνεύμα και να ωθηθούν στην ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, παρακάμπτοντας το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο και εκφράζοντας τις αναγνωστικές και συγγραφικές τους ανταποκρίσεις εξελισσόμενοι σταδιακά από παθητικούς ακροατές σε δημιουργούς. Η προσπέλαση των κειμένων μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση θετικών αναγνωστικών εμπειριών και συντελεί ώστε τα μαθητικά υποκείμενα να εξελιχθούν σε συστηματικούς, έμπειρους, ανεξάρτητους και αυτοκαθοδηγούμενους αναγνώστες. Οι διδασκόμενοι εξοικειώνονται με την ποιητική πολυσημία και την κειμενική απροσδιοριστία του ποιητικού λόγου, αποκωδικοποιούν τα αμφίσημα νοήματα του και κατακτούν την αναγνωστική απόλαυση. Τα έντονα συναισθήματα που διατρέχουν το ποίημα ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση (Πολυζώη, 2008) και οδηγούν στην πρόσκτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συναισθηματικού εγγραμματισμού (Killick, 2006).

Εν κατακλείδι και παραφράζοντας τους γνωστούς στίχους του Α. Εμπειρικού, που αφορούν στην ποίηση, μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου ποιήματος και την κριτική/δημιουργική προσέγγιση του ιστορικού του πλαισίου αναμένεται οι συμμετέχοντες να αισθανθούν πραγματικά εποχούμενοι σ' ένα στίλβον ποδήλατο, να μυρίσουν τα νοήματα, να εμπνευστούν από τις λέξεις και τελικά να βιώσουν μια εκδρομή αισθητικής, ιστορικής και λογοτεχνικής απόλαυσης, που δεν έχει τέλος.

### Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Α.(2017). Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην κατασκευή και διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών Λυκείου. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Π.Μ.Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Αργυρίου, Α. ( 1990 ).Δεκαεπτά κείμενα για τον Γ. Σεφέρη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βασιλάκη, Ασπ., Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέρδος.

Γκούνη, Β. (2014). Οι λογοτεχνικοί κύκλοι γνωρίζουν τον Γιάννη Ρίτσο ως ... σύγχρονο «τραγικό ποιητή». Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας για το Γυμνάσιο-Λύκειο. Στο: Εκπαίδευση σε κρίση. Η διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων στο σύγχρονο ενταξιακό σχολείο. Αθήνα: Διάλογος, σσ 149-173.

Ελύτης, Ο. (1987) *Ανοιχτά χαρτιά, γ' έκδοση*, Αθήνα: Ίκαρος.

- Fish, S.E. (1976). Interpreting the variorum. *Critical Inquiry*, 2(2), 465-485.
- Iser, W. (1974). *The implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kanematsu, H., & Barry, D., M. (2016). *STEM and ICT Education in Intelligent Environments*. Intelligent Systems Reference Library 91: Springer International Publishing Switzerland.
- Καρακίτσιος, Α. ((2009-2010). Στο Τζαβάρα, Κ. *Μαγικές διαδρομές στην Τέχνη -Γιώργος Σεφέρης*, Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Killick, St., (2006). *Emotional Literacy at the Heart of School Ethos*, Paul Chapman Educational Publishing.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιτσιλίδης, Μ. (2000). *Οι σκοτεινές πλευρές του Γιώργου Σεφέρη* Αθήνα: Εκδόσεις Αρχιπέλαγος.
- Πολυζώη Γ (2012). *Ποιητική Γραφή και Ενσυναίσθηση στο Δημοτικό Σχολείο*, στο <http://www.cc.uoa.gr/ptde/Forum%20neon%20episimonon/Georgia%20Polyzoi%20doc>.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work (with a new preface and epilogue) (2<sup>nd</sup> ed.)*. Carbondale, IL.& Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration (with a Foreword by Wayne Booth)[5th ed., 1<sup>st</sup> ed.Q1938]*. New York: The Modern Language Association of America.
- Σεφέρης, Γ. (1940). *Τετράδιο Γυμνασμάτων (1928-1937)*. Αθήνα: 356 αντίτυπα αριθμημένα. Τυπογραφείο Στεφ. Ν. Ταρουσόπουλου.
- Σεφέρης, Γ. (2003). *Δοκιμές (1936-1947)*, Αθήνα: Ίκαρος.

## Διδακτική χρήση Ανοιχτών Ψηφιακών Αποθετηρίων στα φιλολογικά μαθήματα

*Αλεξανδρή Ελευθερία*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc, Ψηφιακή Μάθηση, lealexandri@gmail.com*

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο προέκυψε από το υλικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο εργασιών της εκπαίδευσης επιμορφωτών Β' επιπέδου ΤΠΕ στο ΠΑΚΕ της Αθήνας και επιδιώκει να προτείνει την αναπλαισίωση των ανοιχτών ψηφιακών αποθετηρίων στη διδακτική πρακτική. Αξιοποιεί το θεωρητικό μοντέλο του ρόμβου στη γλωσσική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στις Γνώσεις για τον Κόσμο και στην καλλιέργεια Ψηφιακού και Κριτικού Γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει διδακτική πρόταση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Λυκείου, επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, αφού με όχημα τα ψηφιακά μέσα συνδέει την διδακτική ενότητα με την επικαιρότητα του προσφυγικού ζητήματος.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ψηφιακά Αποθετήρια, Γραμματισμός, Νεοελληνική Γλώσσα, Τ.Π.Ε.

### Εισαγωγή

Στη διδακτική πρακτική, τα ψηφιακά αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων ή σεναρίων που είναι θεσμοθετημένα από επίσημους φορείς έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην ευρύτερη χρήση ο όρος αποθετήριο σύμφωνα με το Εθνικό Πληροφοριακό Σύστημα Έρευνας και Τεχνολογίας του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΠΣΕΤ), είναι ένα σύστημα που χρησιμεύει στην ηλεκτρονική απόθεση, διαχείριση και διάθεση ψηφιακού περιεχομένου (ήχου, στατικής και κινούμενης εικόνας, βίντεο, τρισδιάστατων αναπαραστάσεων και κειμένων) που χρήζει μακροχρόνιας διατήρησης.

Οι υπηρεσίες αναζήτησης, πλοήγησης, πρόσβασης στο περιεχόμενο, κατάθεσης και διαχείρισης περιεχομένου καθώς και ασφαλούς διαφύλαξης και διατήρησης του ψηφιακού υλικού είναι μεταξύ άλλων οι πιο σημαντικές για κάθε ερευνητή, αλλά ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό κόσμο (Smith, 2015). Οι ψηφιακές βάσεις δεδομένων στο διαδίκτυο που παρέχουν ελεύθερη και χωρίς περιορισμό πρόσβαση σε επιστημονικό και ερευνητικό υλικό παρουσιάζουν ενδιαφέρον, εφόσον αναπλαισιωθούν στη διδασκαλία έτσι, ώστε όχι μόνο να εμπλουτίσουν το μαθησιακό υλικό, αλλά και να προωθήσουν την ανακαλυπτική μάθηση, μέσω της οικοδόμησης της γνώσης από τους μαθητές. (Downes, 2017)

Κατά καιρούς έχουν δημοσιευθεί αρκετά εκπαιδευτικά σενάρια που αξιοποιούν τον εθνικό συσσωρευτή μαθησιακών αντικειμένων: το φωτόδεντρο. Πρόκειται για την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο. Συγκεντρώνει

περιγραφές (μεταδεδομένα) ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού από διάφορα αποθετήρια και παρόχους και τις ενοποιεί σημασιολογικά, επιτρέποντας έτσι ενιαία αναζήτηση στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και ομογενοποιημένη προβολή των στοιχείων του.

Ωστόσο στο οικοσύστημα της Ανοιχτής Εκπαίδευσης δίνεται πλέον η δυνατότητα αξιοποίησης και ανοικτού ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι διδακτικές τεχνικές βασίζονται στη χρήση Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ), αξιοποιούν ανοικτά και συνεργατικά εργαλεία και διαμοιράζονται με όρους ανοικτότητας. Οι ΑΕΠ είναι εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να τροποποιηθεί και να ενισχυθεί, επειδή οι δημιουργοί του το έχουν αδειοδοτήσει ανοικτά. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση σε πλήθος ψηφιακών πηγών, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει διδακτικά (Halliday, 2004)

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προτείνει μια μεθοδολογία χρήσης ανοικτών αποθετηρίων στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιείται το Αποθετήριο του Παρατηρητηρίου της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, το οποίο μπορεί κανείς να αναζητήσει στα αποθετήρια του ΕΠΣΕΤ.

#### Περιγραφή διάρθρωση αποθετηρίου

Το Αποθετήριο του Παρατηρητηρίου της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο υποστηρίζεται από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. Βασικός του σκοπός είναι η συλλογή, κατηγοριοποίηση, οργάνωση, διατήρηση, ψηφιοποίηση και ανάδειξη ποικίλων κατηγοριών τεκμηρίων που αναφέρονται στην προσφυγική και μεταναστευτική κρίση στον χώρο του Αιγαίου Πελάγους, καθώς και η καταγραφή και προβολή συναφών επιστημονικών μελετών από μέλη της ελληνικής και διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας. Στα τεκμήρια που διατηρούνται στο Αποθετήριο περιλαμβάνονται μαρτυρίες, ημερολόγια, αδημοσίευτες ή δημοσιευμένες στατιστικές καταγραφές, θεσμικές ρυθμίσεις, δημοσιεύματα στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, φωτογραφίες, βίντεο και άλλα πρωτογενή και δευτερογενή υλικά που συλλέγονται και διατίθενται στη βάση των αρχών για τα πνευματικά δικαιώματα. Η υποδομή του Αποθετηρίου διατέθηκε στο πλαίσιο της Υπηρεσίας Αποθετηρίων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ), μιας ολοκληρωμένης Υπηρεσίας για την οργάνωση και διάθεση ψηφιακού περιεχομένου έγκριτων φορέων. Πρωταρχικό ερέθισμα για τη δημιουργία του Αποθετηρίου είναι η «προσφυγική κρίση του 2015», γεγονός τεράστιας σημασίας για την Ευρωπαϊκή αλλά και την παγκόσμια ιστορία, που είχε ως γεωγραφικό του επίκεντρο τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και της Δωδεκανήσου. Περιλαμβάνει τις εξής συλλογές:

- Πρόσφυγες και Μετανάστες στο Αιγαίο
- Ανθρωπιστικοί Δρώντες
- Τοπικές Κοινωνίες
- Φορείς Ανθρωπιστικής Διακυβέρνησης
- Ελληνικές & Διεθνείς Αρχές
- Έρευνα



### Διδακτική αξιοποίηση ψηφιακού αποθετηρίου

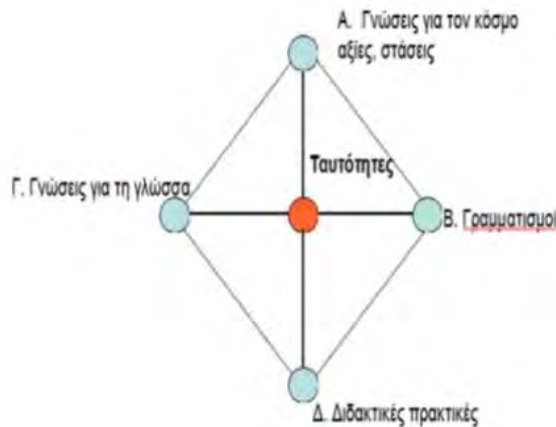
Το Αποθετήριο του Παρατηρητηρίου της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο (ΑΠΠΜΚΑ) μπορεί να αξιοποιηθεί ως ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον. Η αναπλαισίωσή του στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές:

- Τη Διερευνητική Μάθηση, μέσω της κριτικής προσέγγισης ποικίλων κατηγοριών τεκμηρίων, που ενισχύει την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών
- Την Εμπλαισιωμένη Μάθηση, μέσω της δημιουργίας αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης (Paradimitriou & Sofos, 2019)

#### Διδακτικό παράδειγμα: θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική προσέγγιση που παρατίθεται αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Λυκείου και συγκεκριμένα εστιάζει στα θέματα για Συζήτηση και Έκθεση Έκφραση της διδακτικής ενότητας Παρουσίαση – Κριτική, που σχετίζονται με την Τέχνη. Στοχεύει στην ανάδειξη της «θεραπευτικής» αξίας της Τέχνης και ακολουθεί το θεωρητικό μεθοδολογικό μοντέλο του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2012). Η έμφαση δίνεται στην γωνία του ρόμβου που αναδεικνύει τις γνώσεις για τον κόσμο, καθώς επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το προσφυγικό ζήτημα με όχημα την Τέχνη. Ταυτόχρονα στοχεύει στην καλλιέργεια τόσο του οπτικού όσο και του ψηφιακού - κριτικού γραμματισμού. Αντιθέτως, οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά εστιάζουν στο επικοινωνιακό συγκείμενο και στο πώς αυτό επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές ακολουθείται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ ως θεωρία της μάθησης επιλέγεται ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Οι μαθητές δηλ. αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής, ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα ώστε να εξυπηρετεί την ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται (εργασία με τη χρήση συνεργατικών εγγράφων σε μη σχολικό χρόνο - σύγχρονα και ασύγχρονα). Το εγγράμματο υποκείμενο που δημιουργείται μέσω αυτής της διδασκαλίας συνιστά το είδος της ταυτότητας του μαθητή. Ο μαθητής αποκτά επικοινωνιακή και κειμενική ικανότητα, σε συνδυασμό με κριτική ικανότητα. Επιπλέον, αποκτά και στοιχεία του νέου γραμματισμού, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κειμενικές ιδιαιτερότητες των ψηφιακών μέσων (Street, 2003). Ο μαθητής ενεργοποιείται και ερευνά, μαθαίνει πώς να συνεργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας και, τελικά, μαθαίνει «πώς να μαθαίνει» (ΙΥΤΙΕ, 2018).



Εικόνα 1: Ρόμβος γλωσσικής εκπαίδευσης

#### Δραστηριότητες διδακτικής πρότασης

Με αφορμή τα εξής παραθέματα από το σχολικό βιβλίο, οι μαθητές προσεγγίζουν κριτικά πόρους του ανοιχτού αποθετηρίου του Παρατηρητηρίου της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο και καλούνται να ερευνήσουν το θεραπευτικό ρόλο της τέχνης στην προσφυγική κρίση. Η πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό γίνεται με τη χρήση της ψηφιακής συνεργατικής πλατφόρμας e-me μέσω της δημιουργίας και αξιοποίησης ιστολογίου σχετικού με το μάθημα.

*«Η τέχνη είναι το υψηλότερο μέσο που βοηθεί τους ανθρώπους να πλησιάσουν ο ένας τον άλλον. Τίποτε δε μας ενώνει καλύτερα από μια κοινή καλλιτεχνική συγκίνηση»* (ΙΤΥΕ, Έκθεση Εκφραση Β΄ Λυκείου).

*«Η τέχνη κάνει τον άνθρωπο ικανό να κατανοεί την πραγματικότητα και όχι μόνο τον βοηθάει να την υπομένει, αλλά και δυναμώνει την απόφασή του να την κάνει πιο ανθρώπινη και πιο αντάξια του ανθρώπινου γένους»* (ΙΤΥΕ, Έκθεση Εκφραση Β΄ Λυκείου).

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες με διακριτούς ρόλους (χειριστής Η/Υ, γραμματέας, εκπρόσωπος) και αναλαμβάνουν να διερευνήσουν το ρόλο της τέχνης ως θεραπευτικό μέσο στον ανθρώπινο ψυχικό πόνο, με την αρωγή σημειωτικών πόρων που ο εκπαιδευτικός έχει αλιεύσει από το προαναφερόμενο αποθετήριο και έχει ενσωματώσει στη διδακτική πρακτική.

Η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με το θεραπευτικό ρόλο της τέχνης στα παιδιά των προσφύγων με τη βοήθεια του ψηφιακού υλικού στο e me: <https://blogs.4all.e-me.edu.gr/lalexandri/>. Οι μαθητές παρακολουθούν video με την εξής περιγραφή: Τον περασμένο Μάιο, στο στρατόπεδο προσφύγων στη Λέσβο, επτά παιδιά σχολικής ηλικίας συγκεντρώθηκαν σε τραπέζι για να παίξουν με κραγιόνια. Αφού διάλεξαν τα χρώματα που προτιμούν (κυρίως το κίτρινο, το μπλε και το πράσινο) ζήτησαν να ζωγραφίσουν τον ήλιο και τη θάλασσα. Τα περισσότερα από τα παιδιά περνούσαν την επόμενη ώρα ζωγραφίζοντας τα συνήθη θέματα όπως λουλούδια, σύννεφα, σκύλοι και γάτες και πορτραίτα των οικογενειών τους. Η ζωγραφιά ενός κοριτσιού, όμως, τράβηξε το

ενδιαφέρον ενός εθελοντή που επιβλέπει την ομάδα... Στη συνέχεια καλούνται να προβληματιστούν και να ετοιμάσουν μια συνεργατική παρουσίαση αναφορικά με το πώς νομίζουν ότι η τέχνη αποκαλύπτει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και ποιες ανάγκες τους θεραπεύει. Η παρουσίαση θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο του μαθήματος.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας θα εμβαθύνουν περισσότερο την αναζήτησή τους με την παρακολούθηση τριών videos που παρουσιάζουν μικρά παιδιά από τους καταυλισμούς προσφύγων στη Μυτιλήνη να ασχολούνται με τη μουσική, τη Ζωγραφική, και το χορό. Προσπαθώντας να απαντήσουν τα παρακάτω ερωτήματα, που λειτουργούν ως γνωστική σκαλωσιά θα καταθέσουν τις απόψεις τους στο νήμα του διαλόγου με τη χρήση των σχολίων στην αντίστοιχη σελίδα του ιστολογίου της πλαφόρμας e me.

- Μπορεί η μουσική να βοηθήσει τα παιδιά να ξεχάσουν τις φρικτές εμπειρίες δρόμου της προσφυγιάς;
- Ποια συναισθήματα αποκαλύπτουν οι ζωγραφίες των παιδιών;
- Τα παιδιά δραματοποιούν τη μουσική του Χατζιδάκι: ο χορός είναι τρόπος έκφρασης; Η μουσική έχει «γλώσσα» ;

Η τρίτη ομάδα θα ανιχνεύσει το ρόλο του καλλιτέχνη – ακτιβιστή. Θα διαβάσουν τη συνέντευξη του κινέζου καλλιτέχνη Ai Weiwei ο οποίος φωτογραφήθηκε ξαπλωμένος στην παραλία, και αναπαριστά τη φωτογραφία του Alan Kurdi. Τον προηγούμενο χρόνο η εικόνα του παιδιού πρόσφυγα από την Συρία έπληξε όλο τον κόσμο και ο καλλιτέχνης θέλει να σιγουρευτεί ότι δεν θα το ξεχάσουμε. Στη συνέντευξη του στη εφημερίδα Πολιτικά σχολιάζει το προσφυγικό ζήτημα και αναφέρει τη επιθυμία του να δημιουργήσει μνημείο για τους πρόσφυγες στη Λέσβο. Στο συνοδευτικό video οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στιγμιότυπα από τις φωτογραφικές απεικονίσεις μέσα από το φακό του καλλιτέχνη. Στο forum του ιστολογίου θα καταθέσουν τα επιχειρήματα τους για το ρόλο του καλλιτέχνη, σχολιάζοντας τις δύο πλευρές [Τέχνη για την Τέχνη vs Στρατευμένη Τέχνη].

Η τελευταία ομάδα θα επισκεφτεί το Online art conceptual project με θέμα: Posting Drawings daily. Πρόκειται για μια σελίδα του facebook όπου καθημερινά αναρτώνται ζωγραφίες από δεκάδες πρόσφυγες που βρίσκονται σε διάφορα σημεία της Ευρώπης, δίνοντας φωνή σε ανθρώπους που δεν έχουν... φωνή! (30 εθνικότητες, κυρίως παιδιά, συχνά αναλφάβητοι): <https://www.facebook.com/yttassociation/>. Στη συνέχεια θα προβούν στη δημιουργία πολυμεσικής παρουσίασης με επιλογή εικόνων και ζωγραφικών απεικονίσεων και θέμα: «Υπάρχει μέλλον;... η Τέχνη αποκαλύπτει!».

Στην ολομέλεια του μαθήματος οι ομάδες θα παρουσιάσουν και θα συζητήσουν τις εργασίες τους. Έτσι θα αλληλεπιδράσουν οι ομάδες μεταξύ τους και θα ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους από την επεξεργασία του υλικού ενός Ανοιχτού Ψηφιακού Αποθετηρίου.

### Επιλογικά

Συμπερασματικά η αξιοποίηση των ανοιχτών ψηφιακών αποθετηρίων επιφέρει πολλές αλλαγές στη μαθησιακή εμπειρία, εμπλέκοντας τους μαθητές σε ποικίλες αλληλεπιδράσεις, τόσο με το περιεχόμενο τους, όσο και με τα μέλη των ομάδων τους. Μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργοί συμμετέχοντες, αποκτώντας ουσιαστικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης. Ωστόσο είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τα ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, να αλιεύουν τους κατάλληλους ψηφιακούς πόρους, να ασκούν τους μαθητές στην κριτική προσέγγισή τους, επιδιώκοντας σε δεύτερο χρόνο να τους καταστήσουν ικανούς να αναζητούν οι ίδιοι πληροφοριακό υλικό στα ανοιχτά αποθετήρια, να το επεξεργάζονται και να παράγουν με δημιουργικό τρόπο πολυτροπικά ή μη κείμενα με τις δικές τους απόψεις. Οι καλές πρακτικές για μάθηση στηριζόμενη σε ανοιχτούς ψηφιακούς πόρους είναι αναγκαίο να επεκταθούν και να διαδοθούν (Paradimitriou & Sofos, 2019). Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν οι συνθήκες για τη μεθοδική αξιοποίηση των διαθέσιμων Ανοικτών Εκπαιδευτικών Αποθετηρίων με έμφαση στη συστηματική οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

### Βιβλιογραφία

- Downes, S. (2017). New models of open and distributed learning. In *Open Education: from OERs to MOOCs* (pp. 1-22). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε., *Συστάδα: Φιλολογικά, Γενικό μέρος*, ΙΤΥΕ, Πάτρα, 2018.
- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε., *Συστάδα: Φιλολογικά, Ειδικό μέρος*, ΙΤΥΕ, Πάτρα, 2018
- Halliday, L. (2004). The JISC online repository for [learning and teaching] materials. Vol VII. Digital Rights Management
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 6-8 Μαΐου 2011. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Paradimitriou, S., & Sofos, A. (2019). Πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης «Ψηφιακός Γραμματισμός στα Οπτικοακουστικά Μέσα σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης»: Αποτελέσματα και Προτάσεις από την Πιλοτική Εφαρμογή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 73-91
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Vol.5 (2), 77-91.

## Διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με την αξιοποίηση διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων: Το Ιστολόγιο ως πηγή άντλησης διδακτικού-μαθησιακού υλικού

*Δρακούλη Αθανασία (Σούλα)*

*Καθηγήτρια Ελληνικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Διδάκτορας Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας Παν/μίου Κρήτης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών, a.drakouli@uoc.gr*

### Περίληψη

Οι εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού δεύτερης γενιάς, παρότι δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, εάν ενταχθούν σε κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια, μπορούν να μετατραπούν σε αποδοτικούς χώρους μάθησης, ικανούς να αντιπαρέλθουν, σε σημαντικό βαθμό, τους περιοριστικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα. Την αντίληψη αυτή ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα πρακτικών εφαρμογών των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων στο πλαίσιο δράσεων που σποραδικά πραγματοποιούνται σε τάξεις των ξένων γλωσσών γενικότερα και της Ιταλικής ειδικότερα. Από την άλλη, όμως, μελέτες που αποτιμούν την υπάρχουσα πραγματικότητα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σύνολό της, αναδεικνύουν ότι η είσοδος των “εργαλείων” των σύγχρονων τεχνολογιών στην ελληνική “παραδοσιακή” τάξη δεν έχει επιφέρει ιδιαίτερα τελεσφόρα αποτελέσματα. Στην παρούσα εργασία, μέσα από την παρουσίαση μιας μελέτη περίπτωσης κοινωνικοτεχνικού προσανατολισμού σε διδασκόμενους την Ιταλική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που “παίζει” στην επιτυχή μάθηση ο συνυπολογισμός και η αξιοποίηση των επιμέρους χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που συγκροτούν τη ιδιαίτερη φυσιογνωμία της κάθε παιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αξιοποίηση διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων, κοινωνικοτεχνικός προσανατολισμός, βελτίωση διδασκαλίας-εκμάθησης της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας

### Εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού 2.0 και Ξενόγλωσση εκπαίδευση

Οι εφαρμογές του Παγκόσμιου Ιστού 2.0 (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, “εργαλεία” διαμοίρασης πληροφοριών, ιστολόγια, wikis,...) έχουν ξεχωρίσει ανάμεσα στις δικτυακές τεχνολογίες δεύτερης γενιάς, καθώς συγκροτούν μια ανοιχτή τεχνολογική πλατφόρμα στην οποία οι χρήστες μπορούν να έχουν ενεργητικό ρόλο, είτε μέσω δημιουργίας, δημοσίευσης και διαμοίρασης περιεχομένου της αρεσκείας τους, είτε μέσω διαφόρων μορφών επικοινωνίας, διάδρασης και συνεργασίας σε δίκτυα κοινών ενδιαφερόντων. Παρότι, μάλιστα, δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, εάν ενταχθούν σε κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια μπορούν να μετατραπούν σε αποδοτικούς χώρους μάθησης (Tess, 2013).

Χάριν στις δυναμικές και συνεχώς εξελισσόμενες φυσικές τους ιδιότητες οι εφαρμογές του Ιστού 2.0 και οι νέες τεχνολογίες γενικότερα έχουν συνδεθεί άρρηκτα με ελπιδοφόρες προοπτικές για σημαντικές αλλαγές διαρθρωτικού χαρακτήρα στην ξενόγλωσση και την ευρύτερη εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2017). Τους αποδίδονται ικανότητες που επιδρούν καθοριστικά

στη διαμόρφωση μιας νέας, ολιστικής, διεπιστημονικής και μαθητοκεντρικής / φοιτητοκεντρικής παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία σταθερά: α. θα προωθεί νέους βιωματικούς και ιδιαίτερα ενεργητικούς τρόπους διδασκαλίας-εκμάθησης, β. θα αναπτύσσει ποικίλες δεξιότητες επιτυχούς διαχείρισης νέων καταστάσεων και απαιτήσεων γ. θα καλλιεργεί αντιλήψεις προς την εκάστοτε επιθυμητή κατεύθυνση. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, κυριαρχεί η εσφαλμένη πεποίθηση ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες είναι ικανές να βελτιώσουν αυτόματα τη γλωσσική εκπαίδευση «ανεξάρτητα από την αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών σεναρίων» (βλ. Χατζουλάκης & Χρύσου 2014, σελ. 125). Καταγράφονται, έτσι, ολοένα και πιο δυναμικές προσπάθειες συστηματικής χρησιμοποίησης των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων στον χώρο της ξενόγλωσσης (και μη) εκπαίδευσης, κυρίως ως υποστηρικτικά μέσα της παιδευτικής διαδικασίας.

### **Η διδασκαλία της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα των ημερών μας**

Υπό το πρίσμα αυτό, η συστηματική και μεθοδική αξιοποίηση των εφαρμογών του Παγκόσμιου Ιστού 0.2 στο “μάθημα των ιταλικών”, φαίνεται να αποτελεί μία εξαιρετική λύση για την εξομάλυνση παραγόντων που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία-εκμάθηση της γλώσσας αυτής στη χώρα μας και σχετίζονται με: α. *εγγενείς αντικειμενικές δυσκολίες* που ενέχονται στην πρόσληψη κάθε γλωσσικού κώδικα του οποίου η εκμάθηση διεξάγεται ως ξένη, σε περιβάλλοντα, δηλαδή, διάφορα του φυσικού και στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας (Milionis & Drakouli, 2012): τέτοιοι είναι: η έλλειψη δημιουργίας αυτοματισμών στη μελετώμενη γλώσσα· η δυσκολία διαισθητικής ανακάλυψης των γραμματικών και συντακτικών δομών· φαινόμενα παρεμβολής της Ελληνικής, ως μητρικής/πρώτης γλώσσας και λαθών που προκαλούνται, κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, από (τις λίγο ή πολύ) “ψευδείς” ομοιότητες και τις παραπλανητικές αντιστοιχίες ανάμεσα στις δομές της γλώσσας εκκίνησης και της γλώσσας άφιξης· η επίμονη διατήρηση της διαγλώσσας, της αυτόνομης εκείνης “ιδιοσυγκρασιακής” γλώσσας την οποία δημιουργεί, ως αυθόρμητη έκφραση, όποιος μαθαίνει μια γλώσσα ως ξένη και των (φωνολογικών, λεξιλογικών, ορθογραφικών, μορφολογικών και συντακτικών) λαθών που οφείλονται στην ύπαρξή της (Selinker, 1972): β. *επιπρόσθετες δυσκολίες* που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και έχουν οδηγήσει στη δημιουργία της ιδιότυπης και αντιφατικής εκείνης κοινωνιογλωσσικής κατάστασης κατά την οποία, η Ιταλική, γλώσσα αναγκαία σε ευρείες πληθυσμιακές ομάδες την οποία οι Νεοέλληνες επιλέγουν να μάθουν ως δεύτερη ή ως τρίτη ξένη γλώσσα (Εκθεση της Επιτροπής για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017, σελ. 2), είναι ελάχιστα διδασκόμενη στην ελληνική δημόσια (τυπική και μη τυπική) εκπαίδευση (Minniti-Γκόνα, 2018): το γεγονός επιφέρει δυσμενή επακόλουθα και για την ομαλή διεξαγωγή και για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλία-εκμάθησής της και για την εξέλιξή της σε επιστημονικό-ερευνητικό επίπεδο.

Πολλές από τις εξαιρετικές φυσικές ιδιότητες με τις οποίες είναι προικισμένα τα διαδικτυακά υπολογιστικά συστήματα είναι κατάλληλες για να αντιπαρέλθουν, σε μεγάλο βαθμό, τους προαναφερθέντες περιοριστικούς παράγοντες, καθώς και να εμπλουτίσουν τη συνολική παιδευτική διαδικασία οδηγώντας τους διδασκόμενους σε μια αποδοτικότερη “κατάκτηση” της Ιταλικής. Όντως, μέσα από τη χρήση των εφαρμογών δεύτερης γενιάς του Παγκόσμιου Ιστού,

οι χρήστες (διδάσκοντες και διδασκόμενοι), με χαμηλό κόστος, έχουν τη δυνατότητα: α. να “τηλεμεταφέρονται” σε πραγματικό χρόνο [realtime] στην τρέχουσα καθημερινότητα του λαού της γειτονικής χώρας· β. να προσεγγίζουν πολυαισθητηριακά (οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά) τις διαδικασίες τόσο της διδασκαλίας όσο και της εκμάθησης της Ιταλικής, γ. να έχουν εύκολη και διαρκή πρόσβαση σε άφθονο αυθεντικό (πολυτροπικό, πολυμεσικό, υπερμεσικό) υλικό πολυποίκιλης και πάντα ενημερωμένης θεματολογίας, με δυνατότητες διακίνησης, διάθεσης, διατήρησης και αναπροσαρμογής του σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όποτε κριθεί απαραίτητο· δ. να δημιουργούν εκπαιδευτικά δίκτυα και συνεργατικές ομάδες για τη διάχυση της γνώσης.

### **Η σημερινή πραγματικότητα στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση**

Το ενδεχόμενο υπέρβασης των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής στη χώρα μας ενισχύουν τα θετικά αποτελέσματα πρακτικών εφαρμογών των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων στο πλαίσιο δράσεων που σποραδικά πραγματοποιούνται σε τάξεις των ξένων γλωσσών γενικότερα και της Ιταλικής ειδικότερα (Δρακούλη, 2020). Από την άλλη, όμως, μελέτες που αποτιμούν την υπάρχουσα εκπαιδευτική κατάσταση στο σύνολό της, αναδεικνύουν ότι, ενώ η είσοδος των “εργαλείων” των σύγχρονων τεχνολογιών στη δημόσια εκπαίδευση βρίσκεται τα τελευταία χρόνια σε πλήρη εξέλιξη και ενώ έχουν διατεθεί σημαντικές κρατικές δαπάνες στον τομέα αυτό, «πολύ δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει βελτιωθεί πολύ σημαντικά τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας» (Κουτσογιάννης, 2017, σελ. 1· βλ. και Χατζουλιάκης & Χρύσου, 2014). Όσον αφορά, ειδικότερα, την ξενόγλωσση εκπαίδευση, η πρόσφατη σχετική Έκθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017, σελ. 2· βλ. και Δενδρινού & Καραβά, 2014, σελ. 17) επισημαίνει ότι, η διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο ψηφιακό σχολείο εξακολουθεί «εντέλει να μην αποδίδει τα επιθυμητά αποτελέσματα».

Όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Δρακούλη 2020), η αιτιολόγηση της μη τελεσφόρας ένταξης των “εργαλείων” των σύγχρονων τεχνολογιών στην “παραδοσιακή” τάξη είναι τόσο πολυπαραγοντική, όσο σύνθετη και πολυδιάστατη είναι η παιδευτική λειτουργία ως εγχείρημα στο οποίο εμπλέκονται πολλαπλά συστατικά “στοιχεία” τα οποία οφείλουμε να αξιολογούμε και να αξιοποιούμε δεόντως ανά περίπτωση. Παρόλα αυτά, έως προσφάτως, η ένταξη των νέων τεχνολογιών επιχειρούνταν, κατά κύριο λόγο, με τρόπο οριζόντιο και στόχευε στην ομοιογενή ένταξη των υπολογιστικών μέσων (συσκευών και εφαρμογών) στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, δεν συνυπολογίζονταν, ως έπρεπε, οι συνθήκες της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κοινωνίας, στάσεις και πεποιθήσεις των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι παράμετροι που χαρακτηρίζουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο, τα ιδιότυπα στοιχεία που συνθέτουν την μοναδικότητα κάθε διδακτικής και μαθησιακής διεργασίας. Το γεγονός επιβεβαιώνουν τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (Διαμαντής 2019, σελ. vi) τα οποία υπογραμμίζουν ότι η ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας με τη συνεισφορά των ψηφιακών μέσων «θα μπορούσε ενδεχομένως να επιτευχθεί, εάν και εφόσον, αντιμετωπιστεί κοινωνιοτεχνικά και όχι μέσω “τεχνοκεντρικής προσέγγισης” που στις

περισσότερες των περιπτώσεων τουλάχιστον έως σήμερα, δεν έχει επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα».

### **Μελέτη περίπτωσης κοινωνιοτεχνικής αξιοποίησης των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων στο “μάθημα των ιταλικών”**

**Το πιλοτικό εγχείρημα:** «Μαθαίνω αποδοτικότερα την Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία με τη χρήση της σύγχρονης υπολογιστικής τεχνολογίας:» ονομάζεται ένα πιλοτικό εγχείρημα κοινωνιοτεχνικού προσανατολισμού που αποσκοπεί στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση της *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας* με την υποστήριξη εφαρμογών του Ιστού 2.0, η ποιοτική και ποσοτική χρήση των οποίων πραγματοποιείται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου, του πλαισίου διεξαγωγής του προγράμματος και των “αναγκών” και στόχων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας. Διεξάγεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2019/20 (χειμερινό και εαρινό εξάμηνο) και συν-υλοποιείται από τη διδάσκουσα του μαθήματος και ομάδα συστηματικά παρακολουθούντων φοιτητές του II και III επιπέδου του μαθήματος (A2 και B1, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ). Μέσα από μία σειρά δράσεων που αξιοποιούν σύγχρονα διαδικτυακά υπολογιστικά συστήματα επιδιώκεται από μέρους των διδασκόμενων: α. (σε γνωστικό επίπεδο) η επίτευξη υψηλού βαθμού διείσδυσης της νέας γνώσης, β. (σε ψυχοκινητικό επίπεδο) η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων ώστε να διαχειρίζονται με επιτυχία νέες καταστάσεις και απαιτήσεις συναφείς του γνωστικού εισαγόμενου και γ. (σε συναισθηματικό επίπεδο) να μεταβάλλουν με τρόπο θετικό τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους σύμφωνα με αυτά που έχουν διδαχθεί και κατακτήσει (Hammond, 1973). Σε κάθε δράση τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική χρήση των “εργαλείων” του Ιστού δεύτερης γενιάς υπαγορεύεται πραγματοποιείται βάσει των εκάστοτε διδακτικών-μαθησιακών “αναγκών” και δεδομένων όπως αυτά διαμορφώνονται κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή. Μέσα από τα επιστημονικά “εργαλεία” της παρατήρησης, (ανώνυμων) ερωτηματολογίων και συνομιλιών-συνεντεύξεων η διδάσκουσα συλλέγει, και καταγράφει τα αποτελέσματα αναφορικά με: α. την κατάκτηση της μάθησης από μέρους των διδασκόμενων και β. τη συνεισφορά των υιοθετούμενων εφαρμογών του Ιστού 2.0 τα οποία στη συνέχεια συζητούνται και αναλύονται μαζί με τους διδασκόμενους.

#### **Δράση I: Το ιστολόγιο ως πηγή άντλησης διδακτικού υλικού**

Η πρώτη δράση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των δύο τρίωρων μαθήματα της *Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας* στις 20 και 27 Νοεμβρίου 2019 και είχε τα εξής δεδομένα:

**Η ομάδα των συμμετεχόντων:** 41 διδασκόμενοι -9 φοιτητές και 32 φοιτήτριες- προπτυχιακών τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο), εκ των οποίων το 82.9% είναι εγγεγραμμένοι στη Φιλοσοφική Σχολή. Κατάγονται από διάφορα μέρη της Ελλάδας, εκτός από μία φοιτήτρια της οποίας η καταγωγή είναι αλβανική. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 18 έως 25 χρόνια. Το 95,1% από αυτούς επέλεξε να διδαχθεί την *Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία* για εκπαιδευτικούς λόγους. Όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές, σε καθημερινή βάση, κυρίως για ψυχαγωγικούς ή/και ενημερωτικούς λόγους (95%) και λιγότερο για



εκπαιδευτικούς λόγους (29,2%). Μονάχα το 24,4% από αυτούς έχει πιστοποιημένη γνώση ψηφιακών δεξιοτήτων.

**Το Περιεχόμενο των δύο εκπαιδευτικών συναντήσεων:** αφορούσε τη *Φρασεολογία και την Παροιμιολογία της Ιταλικής*, ένα ιδιότυπο “κεφάλαιο” κάθε ξένης γλώσσας, το οποίο πραγματεύεται στερεότυπες εκφράσεις με μεταφορική έννοια, ιδιαίτερα συνηθισμένες στη γραπτή και την προφορική επικοινωνία, αλλά εξαιρετικά πολύπλοκες για τους αλλόγλωσσους διδασκόμενους στην κατανόηση και στη χρήση τους. Τα διαδικτυακά υπολογιστικά συστήματα σε τέτοιες “δύσκολες” περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα βοηθητικά, καθώς τα καλαισθητά περιβάλλοντα μάθησης και οι “γοητευτικές” εφαρμογές τους καθιστούν κάθε συμβατικό διδακτικό-μαθησιακό υλικό περισσότερο ελκυστικό.

**Οι διδακτικοί στόχοι:** αναφορικά με τις συχνότερες ιδιοματικές εκφράσεις και τον παροιμιακό λόγο της Ιταλικής επιδιώκεται η εξοικείωση των διδασκόμενων μαζί τους, ώστε: α. να κατανοούν την έννοιά τους, β. να τις χρησιμοποιούν εύστοχα σε απλά (γραπτά και προφορικά) μηνύματα, γ. να γνωρίζουν πληροφορίες σχετικές με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται· δ. να τις μελετούν αντιπαραβολικά με τις κυριότερες αντίστοιχες δομές της Ελληνικής γλώσσας για την ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων.

**Επιλογή εφαρμογής web 2.0:** Παρότι οι Έλληνες διδάσκοντες έχουν κατηγορηθεί ότι επιλέγουν να χρησιμοποιούν το ιστολόγιο «ως ατομική ιστοσελίδα με στόχο την παροχή εκπαιδευτικού υλικού προς τους μαθητές-σπουδαστές τους και όχι ως χώρο αλληλεπίδρασης, αναστοχασμού και συνεργατικής δημιουργίας περιεχομένου από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους», επειδή θέλουν να διατηρήσουν «κυρίαρχο το διδακτικό παράδειγμα γνώση-διδασκαλία-μάθηση» ή λόγω της «αργής αποδοχής» εκ μέρους τους των μέσων των νέων τεχνολογιών (Τζιμογιάννης, 2017, σελ. 277, 279), στη συγκεκριμένη δράση επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το ιστολόγιο ως μέσο άντλησης διδακτικού-μαθησιακού υλικού για εντελώς διαφορετικούς λόγους: 1. η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή διεξάγεται: α. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου «διαπιστώνεται ότι οι διαδικτυακές τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς αξιοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό» (Τζιμογιάννης, 2017, σελ. 279) και β. στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικείμενου μη τεχνολογικού χαρακτήρα· 2. απευθύνεται σε φοιτητές σχολών θεωρητικής κατεύθυνσης οι οποίοι, παρότι χρησιμοποιούν, για την επιτέλεση ποικίλων δραστηριοτήτων στην προσωπική και την κοινωνική τους ζωή, κατά κόρον διάφορα εργαλεία του Ιστού 2.0 (κυρίως τα κοινωνικά δίκτυα), δεν έχουν “επισκεφθεί” ποτέ, έως εκείνη τη στιγμή, κάποιο ιστολόγιο, ούτε για ψυχαγωγικούς (65,9%), ούτε για εκπαιδευτικούς λόγους (73,2 %). 3. για τη διεξοδική και εμπεριστατωμένη επεξεργασία της διδασκόμενης θεματικής ενότητας καθώς και για την εξυπηρέτηση των τιθέμενων διδακτικών-μαθησιακών στόχων, απαιτείται μεγάλη ποσότητα διαφοροποιημένου αυθεντικού υλικού στην Ιταλική και στην Ελληνική γλώσσα την οποία δύσκολα βρίσκεται συγκεντρωμένη σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο. Η παρούσα αποτελεί, επομένως, εξαιρετική ευκαιρία για να “γνωρίσουν” οι διδασκόμενοι... *αλλά Ιταλικά*, ένα τόσο δυναμικό εργαλείο δημοσιοποίησης κειμένων, όπως το ιστολόγιο· πρόκειται για μια πηγή άφθονου, διαθέσιμου και πάντα ενημερωμένου αυθεντικού υλικού (κείμενα, εικόνες, σύνδεσμοι που παραπέμπουν σε άλλες ιστοσελίδες, βίντεο, ηχητικά αρχεία,...) το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της μελέτης και των ακαδημαϊκών εργασιών. Από την άλλη,

δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών και, κατ' επέκταση του ιστολογίου ως πηγή άντλησης, δεν είναι μια απλή υπόθεση. Το περιεχόμενό τους, όντως, δεν αποτελεί εκ προοιμίου “διδασκτικό υλικό” το οποίο αναπτύσσει επικοινωνιακή/ές δεξιότητα/ες καθώς δεν έχει συνταχθεί για διδασκτικούς-μαθησιακούς σκοπούς· για να μετατραπεί σε κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία και την εκμάθηση, ο καθηγητής των ξένων γλωσσών θα πρέπει να το συνοδεύσει από οδηγία/ες οι οποίες: α. να έχουν συνταχθεί για να υπηρετήσουν συγκεκριμένο/ους γλωσσικό/ούς επικοινωνιακό/ούς στόχο/ους και β. να υποδεικνύουν στους διδασκόμενους τι θα πρέπει να κάνουν (Τοκατλίδου, 2009, σελ. 92-93).

**Η κυρίως δράση στην τάξη:** Με τη βοήθεια φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή, των έξυπνων τηλεφώνων των φοιτητών και μηχανών αναζήτησης (κυρίως του “ιταλόγλωσσου” Virgilio: [www.virgilio.alice.it](http://www.virgilio.alice.it)), πραγματοποιήθηκε περιήγηση σε διάφορα ιστολόγια της Ιταλικής, για μια πρώτη επαφή με την τυπολογία και τη θεματολογία των blogs, με έμφαση στα επιστημονικά ιστολόγια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα διαφορετικά είδη λόγου και ύφους γραφής που συναντώνται στις βασικές κατηγορίες των ιστολογίων και στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι βιβλιογραφικές αναφορές κάθε φορά που χρησιμοποιούμε σε εργασίες υλικό αντλούμενο από το περιεχόμενο των ιστολογίων. Στη συνέχεια, αναλύθηκε και σχολιάστηκε συγκεκριμένο κείμενο με τίτλο την ιδιωματική φράση της Ιταλικής *Andare in brodo di giuggiole* (=Πλέω σε πελάγη ευτυχίας) το οποίο είχε αντληθεί από το *Blog di Impariamo l'italiano*. Έγινε μια σύντομη παρουσίαση των ιδιωματικών φράσεων και παροιμιών με παραδείγματα τόσο από την Ιταλική όσο και από την Ελληνική γλώσσα. Η διδάσκουσα, “εκμεταλλευόμενη” τη ζωντανή ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στην τάξη, ανάθεσε προαιρετικά για το σπίτι δύο γραπτές διερευνητικές δραστηριότητες, τις οποίες πρόθυμα ανέλαβαν να “δουλέψουν” οι φοιτητές μέχρι το μάθημα της επόμενης εβδομάδας. Έτσι, χωρίστηκαν επιτόπου σε 7 ομάδες, η καθεμία εκ των οποίων ανέλαβε όποια από τις δύο εργασίες την ενδιέφερε περισσότερο.

**Οι δύο δραστηριότητες που ανατέθηκαν** ήταν ελεύθερης ανάπτυξης χωρίς δεδομένες προεπιλογές, με ερέθισμα μια απλή οδηγία (αποκλίνουσα παραγωγή γραπτού λόγου). Η μία από αυτές επεδίωκε μια πιο επιμελή διερεύνηση των ειδών και του περιεχομένου των ιστολογίων καθώς και τη διατύπωση προτάσεων αναφορικά με τρόπους αξιοποίησής τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας· όφειλε δε να περιλαμβάνει συγκεκριμένα παραδείγματα είτε στην ιταλική είτε στην ελληνική γλώσσα. Η δεύτερη εργασία επεδίωκε την αναζήτηση, τη συλλογή και την καταγραφή ιδιωματικών εκφράσεων και παροιμιών της ιταλικής και της ελληνικής γλώσσας, με έμφαση στις κοινές ιδιωματικές εκφράσεις των δύο γλωσσών· συστήνονταν, επίσης, και η παράθεση κάποιων στοιχείων που να ανιχνεύουν το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι επιλεγμένες από τους φοιτητές ιδιωματικές εκφράσεις. Οι εργασίες όφειλαν: α. να συνταχθούν στην ελληνική γλώσσα (δεδομένου του επιπέδου γλωσσομάθειας των φοιτητών, A2), β. να περιέχουν παραδείγματα στην ιταλική γλώσσα, δ. να είναι σύντομες (περίπου 500 λέξεων) και ε. να παρουσιαστούν στην τάξη κατά την επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση. Για την πραγματοποίησή τους οι φοιτητές έπρεπε να εμπλακούν σε: α. (ατομικά και ομαδική) έρευνα, β. εμπειριστατωμένη μελέτη των προς διερεύνηση θεμάτων, γ. έλεγχο και κριτικό σχολιασμό για την επιλογή του αντλούμενου υλικού, δ. δημιουργικό αναστοχασμό αναφορικά με την ανταλλαγή απόψεων, ε. καλλιέργεια δεξιοτήτων (ακαδημαϊκής γραφής, χρησιμοποίησης της υπό εκμάθηση ξένης

γλώσσας σε καταστάσεις παρόμοιες με εκείνες της πραγματικής ζωής, δημοσίου λόγου/παρουσίαση των εργασιών σε κοινό).

**Αποτελέσματα:** Οι φοιτητές δεν έκρυψαν από την αρχή τον ενθουσιασμό τους. Συνεργάστηκαν ομαλά, συνέλεξαν, κατέγραψαν και οργάνωσαν με επιμέλεια το υλικό και συνέταξαν τις εργασίες τους βάσει των οδηγιών που τους δόθηκαν. Στο τέλος του πρώτου μαθήματος της δράσης, συγκέντρωσαν τα στοιχεία τους και δημιούργησαν μια “ομαδική” (συζήτηση) στο *messenger*, στην οποία ενέταξαν και τη διδάσκουσα, για την ευκολότερη μεταξύ τους επικοινωνία καθώς και την άμεση επίλυση προβλημάτων που ενδεχομένως να προέκυπταν. Η εκεί παρουσία της διδάσκουσας υπήρξε διακριτική: επενέβαινε μονάχα όταν της απευθυνόταν προσωπικά έκκληση για βοήθεια. Οι φοιτητές για την ολοκλήρωση των εργασιών, χρειάστηκε, μεταξύ άλλων, να επισκεφθούν διάφορα διαδικτυακά περιβάλλοντα και να χρησιμοποιήσουν online λεξικά και αυτόματους μεταφραστές για την κατανόηση του περιεχομένου των ιστολογίων στην Ιταλική που επισκέπτονταν. Στους περισσότερους συμμετέχοντες στη δράση άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος με τον οποίο κινήθηκαν για να ολοκληρώσουν ό,τι τους ανατέθηκε (93,3%), καθώς ένιωθαν «ευχάριστα» όσο εργαζόταν προς αυτήν την κατεύθυνση (93,3%). Σχεδόν όλοι (96,6%) θεωρούν ότι ωφελήθηκαν αναφορικά με την “καλύτερη” εκμάθηση της Ιταλικής γλώσσας, ενώ οι περισσότεροι εντοπίζουν την ωφελιμότητα του εγχειρήματος και αναφορικά: α. με τη βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων (90%) και β. με την γενικότερη “βελτίωσή” τους ως φοιτητές (86,6%). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πρόθυμοι να φέρουν εις πέρας και σε άλλη περίπτωση εργασία/ες διερευνητικού χαρακτήρα με τη βοήθεια των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων τόσο για το “μάθημα των ιταλικών” (100%), όσο και για άλλα γνωστικά αντικείμενα (83,3%). Στο σύνολό τους επισκέφθηκαν τουλάχιστον 2 ιστολόγια στην Ιταλική γλώσσα σε διάστημα μίας εβδομάδας, σχημάτισαν θετική άποψη για τα ιστολόγια και το περιεχόμενό τους (86,6%) και, στην πλειοψηφία τους, επιθυμούν να τα “χρησιμοποιήσουν” στη μελέτη τους (86,6%). Θεωρούν ότι ο τρόπος που συνεργάστηκαν για την ολοκλήρωση των εργασιών τους βοήθησε σημαντικά να οικοδομήσουν καλύτερες σχέσεις και με τους συμφοιτητές τους (86,6 %) και με τη διδάσκουσα (80%). Αποφάσισαν, έτσι, να διατηρήσουν την “ομαδική” στο messenger για να συνεχίσουν την μεταξύ τους επικοινωνία.

### Συμπεράσματα

Η πρώτη δράση του πιλοτικού εγχειρήματος «*Μαθαίνω αποδοτικότερα την Ιταλική Γλώσσα και Ορολογία με τη χρήση της σύγχρονης υπολογιστικής τεχνολογίας*» στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία: ξεκίνησε ως απλή άντληση αυθεντικού υλικού από ιστολόγιο στην Ιταλική γλώσσα και κατέληξε σε ένα δυναμικό διδακτικό-μαθησιακό σενάριο της Ιταλικής γλώσσας που όχι μόνο κάλυψε επαρκώς τους τιθέμενους στόχους, αλλά και απέδωσε εξαιρετικούς “καρπούς” αναφορικά τόσο με την επιτυχή “κατάκτηση” της γνώσης όσο και με τον ευχάριστο και πολυποίκιλο εμπλουτισμό της παιδευτικής διεργασίας.

Όπως διαπιστώθηκε, καταλυτικής σημασίας για την επιτυχή διεξαγωγή της δράσης υπήρξε ο κοινωνικοτεχνικός της προσανατολισμός, βάσει του οποίου η διαδικασία οδηγήθηκε σε μονοπάτια: α. επιμελούς διερεύνησης για τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών “αναγκών” των φοιτητών, β. κατάλληλου (εκ των προτέρων) σχεδιασμού της δράσης γ. “σωστής” (ποσοτικής και

ποιοτικής) επιλογής μέσων, εφαρμογών και δραστηριοτήτων, δ. παιδαγωγικής αξιοποίησης των εκπληκτικών δυνατοτήτων των διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων. Όλα αυτά τα στοιχεία απέσπασαν τη συναίνεση και την πρόθυμη ενεργητική οικειοθελή συμμετοχή των διδασκομένων οι οποίοι αποκόμισαν εξαιρετικά οφέλη.

### Βιβλιογραφία

- Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In B.R. Worthen & J.R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation*, California: Wadsworth Publishing Company.
- Milioni, G. & Drakouli, A. (2012). Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS in Grecia. *ΕΕΦΣΠΑ*, XLII, 281-314.
- Minniti-Γκόνια, D. (2018). Θα διεκδικήσουμε το δικαίωμα να διδάσκονται υποχρεωτικά στο σχολείο και στην ευρύτερη εκπαίδευση. (Διαθέσιμο on line: <https://italiaingrecia.blogspot.com>, προσπελάστηκε στις 25.11.2019).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10/3, 209-231.
- Tess, P. (2013). The role of the social media in Higher Education Classes (Real and Virtual) - A Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- Δενδρινού Β. & Καραβά Ε. (επιμ.), *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο*, Αθήνα: ΙΕΠ.
- Διαμαντής, Κ. Ι. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα-Διδακτορική διατριβή*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δρακούλη, Α. (2020). Περί αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε εθνικό επίπεδο. Στο CVC Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης της 13ης Ιανουαρίου.
- Επιτροπή για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2017). *Έκθεση για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. (Διαθέσιμο on line: <https://www.academia.edu> προσπελάστηκε στις 20 Μαΐου 2019).
- Τζιμογιάννης, Α. (2017) *Ηλεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τοκατλίδου, Β. (2007) Η διδακτική των ξένων γλωσσών. Επικοινωνιακές ανάγκες, τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό. Διαπιστώσεις και προτάσεις. Στο Κ. Ζουγανέλη (επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χαρτζουλάκης, Β. & Χρύσου, Μ. (2014). Το διαδίκτυο στο μάθημα της ξένης γλώσσας, Στο Δενδρινού Β. & Καραβά Ε. (επιμ.), *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σς. 121-139.

## Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ψηφιακό περιβάλλον

**Βορβή Ιωάννα**

*Διδάκτορας, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02, ioaborb@gmail.com*

**Κοκκίνου Ελένη**

*Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, ekokkinou@gmail.com*

**Παπαχρήστου Μαρία**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, parachristoumary@hotmail.com*

### Περίληψη

Η δημιουργική γραφή αποτελεί σημαντική δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού και έχει ενταχθεί δυναμικά στη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας. Μέσα από δραστηριότητες παραγωγής κειμένου οι μαθητές συνειδητοποιούν με άμεσο και δημιουργικό τρόπο τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής. Η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη δημιουργική γραφή πολλαπλασιάζει τα εργαλεία της, εξοικειώνει τους μαθητές με νέα κειμενικά είδη, ενθαρρύνει τη συνομιλία της λογοτεχνίας με τις τέχνες και προσαρμόζει την παραγωγή λόγου στις ανάγκες των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τεχνικές και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όπως εφαρμόστηκαν στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού Alice. Το ψηφιακό περιβάλλον του Alice έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίσουν τα κείμενα δημιουργικής γραφής που παρήγαγαν, με την οπτικοποίησή τους και την κινηματογραφική τους απεικόνιση. Έτσι διευρύνθηκε η ποικιλία των δραστηριοτήτων και ενισχύθηκαν, ταυτόχρονα, ο λογοτεχνικός και ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δημιουργική γραφή, Τ.Π.Ε., Alice, Λογοτεχνία

### Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή είναι μία σύγχρονη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη εκπαιδευτική πρακτική παραγωγής γραπτού λόγου με χαρακτηριστικά τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Παράλληλα, αποτελεί σημαντική δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού, καθώς οδηγεί τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο την ιδιαιτερότητα, την τέχνη και τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Μέσα από την παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής οι μαθητές με δημιουργικό παιγνιώδη τρόπο εξερευνούν τις δυνατότητές τους και ανακαλύπτουν το προσωπικό τους ύφος πειραματιζόμενοι σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη αναδομώντας, διασκευάζοντας και επαναγράφοντας κείμενα ή δημιουργώντας νέα έργα ως δημιουργοί (Πασσιά & Μανδηλαράς 2001; Σουλιώτης 2009; Σαμαρά, 2009; Κωτόπουλος, 2011; 2014; Σουλιώτης κ.ά., 2012). Οι επάλληλες διαδικασίες συγγραφής και οι λεξιλογικές, μορφικές, υφολογικές και άλλες επιλογές στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές κατά τη σύνθεση των δικών τους κειμένων τούς εξοικειώνουν με αναγνωστικές και συγγραφικές

πρακτικές και με μηχανισμούς, συμβάσεις, τεχνικές, συνθήκες και λειτουργίες διαφόρων κειμενικών ειδών (Αποστολίδου, 2012; Νικολαδου, ά.χ). Η πρόσληψη της λογοτεχνίας γίνεται ενεργητική και βιωματική, ενώ οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική σκέψη ενισχύοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική καλλιέργεια. Έτσι, ενισχύεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αλλά και της Γλώσσας και συμπορεύεται με τη φιλιανγνωσία (Νικολαδου, ά.χ.). Στα θετικά της παιδαγωγικής διάστασης της δημιουργικής γραφής προσμετρώνται, ακόμη, η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, αλλά και η εκτόνωση-αποφόρτιση μέσω της αυτοέκφρασης όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και με ιδιαίτερες συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες (Καραγιάννης 2010; Κωτόπουλος, 2012; 2014).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων και του ψηφιακού περιβάλλοντος στη δημιουργική γραφή συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό και στην αναβάθμιση της διδασκαλίας και πολλαπλασιάζουν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους και τα μέσα αυτής της συγγραφικής πρακτικής (Ιωάννου & Φερεντίνος, 2006; Νικολα κ.ά., 2014). Οι Τ.Π.Ε. δίνουν πολλές δυνατότητες για ατομική ή συλλογική, μονοτροπική ή πολυτροπική παραγωγή κειμένων και δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με πλήθος εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να είναι απλά, όπως ο επεξεργαστής κειμένου ή το λογισμικό παρουσίασης, μπορεί, όμως, να είναι και πιο σύνθετα αλλά εύχρηστα εργαλεία, όπως οι εφαρμογές web 2.0. συνεργατικής γραφής, κατασκευής ψηφιακών ιστοριών και οπτικοποίησης κειμένων, καθώς και τα εργαλεία/μέσα δημοσιοποίησης των κειμένων της λογοτεχνικής έκφρασης των μαθητών (blog, facebook, wikis κ.ά.) (Νικολα , 2008; Κουτσογιάννης κ.ά., 2011; Αποστολίδου, 2012; Νικολα κ.ά., 2014). Οι Τ.Π.Ε., ωστόσο, «δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους “κειμένων”, νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας» (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Α΄ Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ1562/τ.Β΄/27-6-2011, σ. 21072). Οι Τ.Π.Ε. και οι διαδικτυακές εφαρμογές εξοικειώνουν τους μαθητές με νέες μορφές κειμενικότητας, ενθαρρύνουν τη διεπίδραση και τη συνομιλία των λογοτεχνικών κειμένων με άλλες τέχνες και προσαρμόζουν την παραγωγή λόγου στις ανάγκες κάθε τάξης, ακόμη και κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με θετικά αποτελέσματα στην απόδοση και επίδοσή του (Οδηγίες Γυμνασίου 2019-2020, ΥΠΠΑΙΘ 143773/Δ2/17-09-2019, σ. 43; Νικολα κ.ά., 2014). Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην παραγωγή του προσωπικού λόγου των μαθητών ενισχύει το μαθητικό ενδιαφέρον και συντελεί στην καλλιέργεια του λογοτεχνικού, ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού, αλλά και του κριτικού και κοινωνικού γραμματισμού, μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα επικοινωνίας, συνεργασίας και διάδρασης (Trucano, 2005; Underwood et al., 2009; Προγράμματα Σπουδών συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα, 2011; Μέντη & Ρούσσου, 2013; Νικολα κ.ά., 2014).

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν ενταχθεί στο θεσμικό περιβάλλον όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης,

από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια (Κωτόπουλος, 2014). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, η δημιουργική γραφή έχει πλέον ισχυρή παρουσία και εντάσσεται δυναμικά στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος και στην αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, του Γενικού και του Επαγγελματικού Λυκείου. Επίσης, υποστηρίζεται από δραστηριότητες των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων, στις οποίες προτείνονται μετασχηματισμοί κειμένων, μετατροπές ενός κειμενικού είδους σε άλλο, τροποποίηση και συνέχιση κειμένων ή δημιουργία νέων μαθητικών κειμένων με αφορμή τα κείμενα των εγχειριδίων.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου και του συνδυασμού των Τ.Π.Ε. με αυτήν τη μορφή παραγωγής λόγου, παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία διδακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη, που αφορά την αξιοποίηση ψηφιακού περιβάλλοντος στη δημιουργική γραφή και, συγκεκριμένα, του προγραμματιστικού περιβάλλοντος του διαδικτυακού εκπαιδευτικού προγράμματος Alice. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστούν τεχνικές και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όπως εφαρμόστηκαν στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί η δημιουργική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από ατομικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

## **Η δημιουργική γραφή και το εκπαιδευτικό λογισμικό Alice**

### **To Alice**

Το Alice είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα/λογισμικό που βοηθά τους μαθητές να μάθουν βασικές έννοιες δομημένου προγραμματισμού σε τρισδιάστατο γραφικό περιβάλλον και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοριών μέσω αυτοκινούμενων χαρακτήρων, βάσει σεναρίου. Καθιστά εύκολη τη δημιουργία κινουμένων σχεδίων ή και video παιχνιδιών μέσω της διαδικασίας «drag and drop» (μεταφορά και απόθεση) με σκοπό την αφήγηση μιας ιστορίας, χωρίς να απαιτείται προηγούμενη προγραμματιστική εμπειρία. Το Alice είναι ένα ελεύθερο εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την πρώτη έκθεση ενός μαθητή Α΄ Λυκείου στον αντικειμενοστραφή προγραμματισμό. Οι μαθητές, δηλαδή, χρησιμοποιούν τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στο περιβάλλον του Alice για να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα, στο οποίο οι οδηγίες για τη συμπεριφορά των αντικειμένων όπως είναι η κίνησή τους, η εμφάνιση μηνυμάτων στην οθόνη, η χρήση μεταβλητών, η χρήση διαδικασιών, η δομή ακολουθίας, η δομή επιλογής και η δομή επανάληψης, ανταποκρίνονται στα πρότυπα γλωσσών δομημένου προγραμματισμού. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν αμέσως πώς «τρέχει» (preview) το πρόγραμμα που αναπτύσσουν και κατανοούν σαφέστερα τη σχέση μεταξύ των εντολών που δίνουν στο πρόγραμμα και της συμπεριφοράς των αντικειμένων. Καθώς έχουν ήδη διδαχθεί στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο εισαγωγικές έννοιες προγραμματισμού, αποκτούν σε ένα αρχικό επίπεδο την εμπειρία για όλες τις στοιχειώδεις λογικές δομές. Το περιβάλλον του λογισμικού επιτρέπει την εργασία στην ελληνική γλώσσα.



Μετά τη δημιουργία της ιστορίας που αναπτύσσουν μέσω της εφαρμογής, οι μαθητές μπορούν να την «ανεβάσουν» με τη μορφή video απευθείας στο youtube ή να αποθηκεύσουν την εφαρμογή με τη μορφή ανεξάρτητου αρχείου video στον υπολογιστή τους. Το πρόγραμμα εγκατάστασης του Alice είναι περίπου 1Gb και λόγω του τρισδιάστατου περιβάλλοντος η εφαρμογή είναι σχετικά απαιτητική σε υπολογιστικούς πόρους.

### Διδακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη

Αρχικά, με αφορμή τη διδασκαλία του λογισμικού Alice στην Α΄ τάξη Λυκείου συναποφασίστηκε με τους μαθητές η οπτικοποίηση κειμένων που προκύπτουν από τη δημιουργική γραφή στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Για τον σκοπό αυτόν συνεργάστηκαν η Φιλολόγος και η καθηγήτρια Πληροφορικής του Λυκείου και διαμορφώθηκε η παρακάτω μεθοδολογική οργάνωση της διδακτικής δραστηριότητας.

Στο πρώτο στάδιο υλοποίησης της διδακτικής πρότασης, κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «τα φύλα στη λογοτεχνία», ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις «πριν από την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση», καθεμία από τις οποίες έχει ιδιαίτερη στοχοθεσία. Οι μαθητές σε αυτήν τη φάση της διδασκαλίας έμαθαν να εντοπίζουν τις πληροφορίες του κειμένου σε σχέση με τα πρόσωπα, τον χρόνο και το κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων, να διακρίνουν βασικά θέματα που ανακύπτουν για τις σχέσεις των δύο φύλων, να εντοπίζουν βασικά σημεία της αφηγηματικής πλοκής, τους αφηγηματικούς τρόπους, σχήματα λόγου, να αναλύουν τους χαρακτήρες του κειμένου τεκμηριώνοντας την άποψή τους με βάση στοιχεία του κειμένου κ.ά. Προκειμένου η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών όσο και επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι μαθητές ασκήθηκαν όχι μόνο σε στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, αλλά και σε συνεργατικές πρακτικές παραγωγής λόγου και εκπόνησαν δραστηριότητες με βάση τα παρακάτω διδαγμένα κείμενα: α) «Του νεκρού αδερφού», Δημοτικό τραγούδι (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου), β) «Της νύφης που κακοπάθησε», Δημοτικό τραγούδι (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου), γ) «Χωρισμός», Δημοτικό τραγούδι, δ) «Αργώ», απόσπασμα από το «Θέλω γράμματα» του Γιώργου Θεοτοκά (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου), ε) «Πατέρας και γιος», απόσπασμα από «Το κόκκινο και το μαύρο» του Stendhal (Λογοτεχνία Β΄ Λυκείου). Τα κείμενα που δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο αποτέλεσαν προτάσεις των μαθητών, προκειμένου να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους για τη φιλιαναγνωσία και τη λογοτεχνία.

Σε δεύτερο στάδιο, για τον εμπλουτισμό και την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης με τη δημιουργική γραφή και το εκπαιδευτικό λογισμικό Alice χρειάστηκαν 5 διδακτικές ώρες. Τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες οι μαθητές ασκήθηκαν στην παραγωγή λόγου με τρόπο που εκφράζει τα συναισθήματα και τα διανοητικά τους ερεθίσματα συνδέοντας τη λογοτεχνία με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Έγραψαν τα κείμενά τους και τα παρουσίασαν στην τάξη μέσα στο προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα των δύο ωρών που είχε συμφωνηθεί. Οι μαθητές εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε μικτές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων, στις οποίες

μοιράστηκαν φύλλα εργασίας που περιελάμβαναν ασκήσεις δημιουργικής γραφής με βάση τα κείμενα που προαναφέρθηκαν. Οι ασκήσεις αυτές ενδεικτικά ήταν:

- μετασχηματισμός του αρχικού κειμένου (μετατροπή μονολόγου σε διάλογο)
- υποθετική συνέντευξη με τον ήρωα του κειμένου
- δημιουργία διαλόγου μεταξύ των ηρώων – πρωταγωνιστών
- δημιουργία ελεύθερου στίχου με αφορμή λέξεις ή ομάδες λέξεων από το αρχικό κείμενο κ.ά.

Οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές ήταν οι εξής:

-«Με βάση το κείμενο του βιβλίου «Ερωτος αποτελέσματα» κατασκευάστε έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα στον συγγραφέα και σε έναν πατέρα της εποχής, που ετοιμάζει τον γάμο της κόρης του».

-«Είσαι αδελφή του Κωνσταντή (Του νεκρού αδερφού). Πώς κρίνεις το γεγονός του προξενιού σου ως γυναίκα της εποχής εκείνης αλλά και ως γυναίκα του σήμερα; Να γράψεις έναν μονόλογο για κάθε περίπτωση».

-«Κυκλώστε λέξεις από το δημοτικό τραγούδι «Της νύφης που κακοπάθησε» και στη συνέχεια γράψτε το δικό σας κείμενο (ποίηση, παραμύθι, σύντομο διήγημα, σενάριο, στίχους τραγουδιού κ.ά.) αξιοποιώντας αυτές τις λέξεις».

-«Με βάση τα κείμενα του Θεοτοκά και του Stendhal, εκπονήστε την παρακάτω δραστηριότητα: «Κάποια στιγμή οι ήρωες των δύο κειμένων – Δαμιανός και Ζυλιέν

– γνωρίζονται σε μια εκδήλωση και αμέσως νιώθουν ότι μπορούν να μιλήσουν ως φίλοι. Προσπαθήστε να αποδώσετε μέσα από έναν διάλογο τις αγωνίες, τα προβλήματα και τα όνειρά τους».

Στο επόμενο τρίωρο οι μαθητές στο σχολικό εργαστήριο της Πληροφορικής αρχικά έμαθαν να χειρίζονται το Alice και έπειτα, με το κείμενο/σενάριο που είχαν γράψει στο πλαίσιο των ασκήσεων δημιουργικής γραφής, δημιούργησαν ιστορίες με κινούμενα σχέδια. Αποτυπώνοντας την προσωπική τους έκφραση ασκήθηκαν έτσι στην οπτικοποίηση της και στην κινηματογραφική της απεικόνιση. Οι μαθητές, λειτουργώντας και πάλι ομαδοσυνεργατικά, ξεκίνησαν να δημιουργούν το δικό τους τρισδιάστατο περιβάλλον, τοποθετώντας μέσα σε αυτό τους ήρωές τους και διάφορα αντικείμενα. Στη συνέχεια, προγραμματίσαν τη συμπεριφορά κάθε ήρωα ή αντικειμένου. Κατά το στάδιο εκπόνησης δραστηριοτήτων με το Alice, οι μαθητές ανέλαβαν ξεχωριστούς ρόλους στην ομάδα τους, ανάλογους με τα στάδια δημιουργίας του έργου τους. Άλλοι μαθητές ασχολήθηκαν με το στήσιμο της σκηνής (setup scene) και άλλοι με τη δημιουργία του κώδικα (edit code). Κατά το πρώτο στάδιο οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν και να

κατασκευάσουν τους ήρωές τους μέσα από ένα σύνολο τρισδιάστατων χαρακτήρων, δίνοντάς τους τα ανάλογα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ομοίως έπραξαν και για τα αντικείμενα που υπάρχουν στον περιβάλλοντα χώρο. Στη συνέχεια, μέσα από ένα γραφικό περιβάλλον «έσυραν» πλακίδια με κατάλληλες «εντολές», για να προγραμματίσουν τη συμπεριφορά κάθε αντικειμένου ή ήρωα της ιστορίας τους, να ορίσουν τον τρόπο που θα κινούνται στο χώρο οι χαρακτήρες-αντικείμενα και να καθορίσουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν, με βάση τις εντολές που έδιναν. Στο τέλος των εργασιών οι μαθητές αποθήκευσαν το έργο τους και μπορούσαν είτε να το «τρέξουν» στο Alice είτε να το εξαγάγουν σε μορφή video μέσα από εντολή και να το αναρτήσουν (upload) στο youtube.

### Αποτελέσματα - αξιολόγηση

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Προκειμένου να αξιολογηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα από τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των google forms (φόρμες google) για τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου με 5 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις στόχευαν να διερευνήσουν τις αντιδράσεις των μαθητών ως προς τη δημιουργική γραφή (στην τάξη) αλλά και ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη δημιουργική γραφή (στο εργαστήριο Πληροφορικής).

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές πιστεύουν ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής τους βοήθησαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους ελεύθερα και δημιουργικά. Το 84% του συνόλου των μαθητών απάντησε θετικά (αρκετά έως πάρα πολύ), ενώ μόλις το 3% απάντησε ότι η δημιουργική γραφή δεν βοήθησε. Η δεύτερη ερώτηση εστίαζε στο κατά πόσο οι ασκήσεις αυτές συμβάλλουν στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να τα αποτυπώσουν στο δικό τους κείμενο. Το σύνολο της τάξης απάντησε θετικά, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών, της τάξης του 40%, εξέφρασε την άποψη ότι η δημιουργική γραφή τους βοήθησε πολύ έως πάρα πολύ στο να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις στόχευαν να αναδείξουν τον βαθμό στον οποίο ενισχύουν οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής τη σκέψη και τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών (ερώτηση 3) και σε ποιο βαθμό τους βοηθούν να συνδέσουν τα προσωπικά τους βιώματα με τις ζωές των ηρώων των κειμένων, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την πραγματικότητα (ερώτηση 4). Όλοι οι μαθητές δέχτηκαν σε διαφορετικούς βαθμούς ότι η επίδραση των ασκήσεων δημιουργικής γραφής ήταν μόνο θετική. Θετικές επίσης, αν και σε μικρότερα ποσοστά όσον αφορά το βαθμό έντασης, ήταν οι απαντήσεις για τη σύνδεση με τους ήρωες των κειμένων. Η πέμπτη και τελευταία ερώτηση ενέπλεκε τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη δημιουργική γραφή και διερευνούσε τον βαθμό στον οποίο η οπτικοποίηση των κειμένων ενισχύει τη φαντασία των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι η οπτικοποίηση των κειμένων βοήθησε έναν στους τέσσερις μαθητές πάρα πολύ στο να ενισχύσει τη δημιουργικότητά του, γεγονός αναμενόμενο, καθότι η συγκεκριμένη γενιά μαθητών είναι απόλυτα εξοικειωμένη με την τεχνολογία και την ευρεία χρήση της εικόνας.

## Συμπεράσματα

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ελκυστική συγγραφική πρακτική στο πλαίσιο βιωματικών διδακτικών μεθόδων και διαδικασιών δημιουργικής μάθησης και είναι σημαντική για τη γλωσσική εξέλιξη και τη συναισθηματική ενίσχυση του μαθητή. Επίσης, συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από διαδικασίες που εμπεριέχουν στοιχεία παιγνιδιού, απελευθερώνουν, ενεργοποιούν την έμπνευση και τη φαντασία και ευνοούν την επινόηση και τον πειραματισμό (Καραγιάννης 2010; Κωτόπουλος, 2014).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη δημιουργική γραφή καθιστά ελκυστικότερη και πιο ενδιαφέρουσα τη μάθηση και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση του Alice στη σχολική τάξη, ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την υποστήριξη της δημιουργικής γραφής, έτυχε θερμής υποδοχής από τους μαθητές, καθώς διευκόλυνε την ενεργή και αυτόνομη μάθηση και παρείχε ευκαιρίες για διευρυσμένη ποικιλία δραστηριοτήτων που ήταν ενδιαφέρουσες και προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Μέσω του Alice οι μαθητές εκφράστηκαν σε πολλαπλά επίπεδα, με περισσότερες αισθήσεις αξιοποιώντας λόγο, εικόνα και ήχο και κοινοποίησαν τις προσωπικές τους ερμηνείες για τα λογοτεχνικά κείμενα, δίνοντάς τους μία νέα πολυτροπική μορφή σε 3D περιβάλλον μέσα από τη γλώσσα του προγραμματισμού.

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας με τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής και τη συνεισφορά των Τ.Π.Ε. ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη φιλοναγνωσία και έδωσε νέα κίνητρα για την ενασχόλησή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, βελτιώνοντας την αποδοτικότητά τους. Επέδρασε θετικά στους μαθητές ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να συνεργάζονται σε μία ομάδα με κοινές επιδιώξεις, να δημοσιοποιούν τις δραστηριότητές τους και να επιτυγχάνουν μαθησιακούς στόχους σε κλίμα δημιουργικής ευφορίας.

## Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από: [http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_apostolidou.pdf](http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf)

Ιωάννου, Σ., & Φερεντίνος, Σ. (2006). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Αστρολάβος*, 6, 14-32.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*:

όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας. Διάλεξη (27-2-2010). Ανακτήθηκε 6-3-2020 από <https://www.scribd.com/doc/49612155>

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., & Χαλυσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή*, 21-36. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους*. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από <http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/72-publication-37>

Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triantafyllos.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf)

Μέντη, Δ., & Ρούσσου, Β. (2013). *Η χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των Ομίλων ενδιαφέροντος: το παράδειγμα των Ομίλων Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1998.pdf>

Προγράμματα Σπουδών συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Νικολαδου, Σ. (ά.χ.). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από <http://impschool.gr/deltio-site/?p=85>

Νικολαδου, Σ. (2008). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαδου, Σ., Μαυρίδου Α., & Ρουβάς Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσιόγλου, Ι. Σαλονικίδης, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»*, σ.σ. 204-216. Νάουσα 4-6 Απριλίου 2014.

Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*.

Αθήνα: Πατάκης.

Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σουλιώτης, Μ. (2009). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε

6-3-2020 από [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf)

Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: infoDev / World Bank. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από [https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments\\_8.pdf](https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_8.pdf)

Underwood, J., Banyard, P., Betts, L., Farrington, Flint, L., Stiller, J., & Yeomans, S. (2009). *Narrowing the Gap: Literature Review*. Nottingham Trent University, Becta. Ανακτήθηκε 6-3-2020 από [http://dera.ioe.ac.uk/1433/1/becta\\_2010-narrowingthegap\\_litrev.docx](http://dera.ioe.ac.uk/1433/1/becta_2010-narrowingthegap_litrev.docx)

## Διδακτικό Σενάριο Γυμνασίου: Εγώ...ο καθρέπτης του «Άλλου»

Πήχας Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., alexpihas@hotmail.com

### Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνεται επιτακτική η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, σε άτομα με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, με ό,τι αυτή περικλείει, για να μην είναι η ισότητα ευκαιριών ένα ακόμα σύνθημα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ένα σενάριο σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχει εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, με την παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία που υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή, εμπλέκοντάς τον σε διαδικασίες που διαχειρίζεται και κατευθύνει ο ίδιος, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του, ανάλογα με το δικό του μαθησιακό τύπο, αλλά και την αντιμετώπιση της μάθησης ως μια διαθεματική διαδικασία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαπολιτισμικότητα, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ΤΠΕ

### Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Οι επιταγές των καιρών και η έκκληση για ισότητα έχει οδηγήσει τα σχολεία στη δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων. Όμως, στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται επίσης θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική.

Έτσι, η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή, είναι πρωτίστως μία κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου είναι βασική για να υπάρξει μάθηση. Επέρχεται μέσα από την εμπλοκή σε δραστηριότητες που έχουν νόημα, με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού και τη χρήση από πλευράς του εκπαιδευτικού μιας ποικιλίας διδακτικών τεχνικών (Corley, 2005, p. 14). Οι νέες γνώσεις δομούνται όταν συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά και με την αναδόμηση των γνώσεων αυτών, όταν στόχος είναι η κατανόηση και όχι η απομνημόνευση. Οι μαθητές μαθαίνουν αξιοποιώντας αποτελεσματικές και ευέλικτες στρατηγικές που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν, να σκέφτονται λογικά, να λύνουν προβλήματα και να εφαρμόζουν την αποκτηθείσα γνώση στη λύση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου.

Παράλληλα, σε αυτό το πλαίσιο κρίσιμη κρίνεται και η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής διδακτικής, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική συνείδηση και την

ικανότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία (Γρίβα & Στάμου, 2014). Με βάση αυτές τις αρχές, συνδυάζεται η διαπολιτισμική διερεύνηση με την αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των μαθητών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος, όπως και οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτή με τη σειρά της είναι μια υψηλού επιπέδου διεργασία που απαιτεί οι δάσκαλοι να είναι ευέλικτοι στη διδασκαλία, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην παρουσίαση των γνώσεων προς τους μαθητές παρά να αναμένουν απ' αυτούς να προσαρμοστούν οι ίδιοι στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που συμπεριλαμβάνει διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, διδασκαλία σε ομάδες και εξατομικευμένη διδασκαλία. Επομένως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα είδος διδακτικής θεωρίας που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να ποικίλουν και να είναι προσαρμοσμένες σε σχέση με την διαφορετικότητα κάθε μαθητή (Hall, 2002· Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τους επιμέρους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια, αλλά και τη σύνδεση με τα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, σχεδιάστηκε ένα σενάριο διδασκαλίας, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου, με τίτλο “ «Εγώ»...ο καθρέφτης του «Άλλου»”.

### Σενάριο Μάθησης

Τίτλος: Εγώ»... ο καθρέφτης του «Άλλου».

Εκπαιδευτική Βαθμίδα –τάξη- ομάδα που απευθύνεται το σενάριο: Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Θεματική ταξινόμια: Διαθεματική – Διαπολιτισμική - Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη.

Τύπος διαδραστικότητας: Ενεργός μάθηση - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Ηλικιακή Ομάδα: 15 χρονών.

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, *Microsoft Word*, Λεξικά, Διαδικτυακή σύνδεση Η/Υ, Βιντεοπροβολέας και Φελιζόλ.

Εκτιμώμενο επίπεδο δυσκολίας: Μέτριο - Υψηλό

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Νέα Ελληνική Γλώσσα, Πληροφορική, Εικαστικές Τέχνες.

Διδακτικοί Στόχοι:



- *Ενδυνάμωση της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών, ευαισθητοποίηση για τον «άλλο», ανάπτυξη αντιρατσιστικών σκέψεων, δραστηριότητες ως εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.*
- *Αναγνώριση από τους μαθητές στοιχείων ξενοφοβίας, προκαταλήψεων, στερεοτύπων και ρατσισμού (γνώσεις).*
- *Παγίωση της διαπολιτισμικής στάσης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα στην καθημερινότητα τους.*
- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής «ματιάς», αναστοχασμού (επίπεδο δεξιοτήτων).*
- *Συνδυαστική ανάπτυξη του κλασικού, του ψηφιακού και του κριτικού γραμματισμού.*

### Περιγραφή των βημάτων της πρότασης

Αφετηρία - Προεκτάσεις: Το κείμενο "Περίπατος στην Ευρώπη" αποτελεί την ευκαιρία –με την παράλληλη χρήση των κατάλληλων λεξικών- για ενημέρωση και κατανόηση των εννοιών της ταυτότητας, της ετερότητας και της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της Ευρώπης, ενώ το μελοποιημένο ποίημα του Νίκου Καββαδία Kuro Siwo σε συνδυασμό με τις εικόνες από μορφές τέχνης του δρόμου που προβάλλονται, οδηγούν τους μαθητές στην θέση του «άλλου», του πολιτισμικά έτερου, ενισχύοντας παράλληλα την αντιρατσιστική ιδεολογία και συμπεριφορά και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Παράλληλα, με τα παραπάνω πραγματοποιείται στην τάξη μια συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, κατά την οποία οι μαθητές κατανοούν εμπράκτως την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, αφού μέσω της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού, παρατηρούν τις μεταξύ τους διαφορές, ως προς τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, την μητρική γλώσσα και τις πολιτισμικές και άλλες αξίες που φέρουν ως οντότητες.

Σύνδεση με το Α.Π.Σ.: Το κείμενο της αφόρμησης περιλαμβάνεται στην σχολική ύλη και συγκεκριμένα στην 4<sup>η</sup> ενότητα του μαθήματος *Νεοελληνική Γλώσσα* της Γ' τάξης του Γυμνασίου, ενώ και το ποίημα του Νίκου Καββαδία, που παρέχεται ως συμπληρωματικό υλικό περιλαμβάνεται στο βιβλίο της *Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της ίδιας τάξης. Το σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά την Παγκόσμια Ημέρα της Πολιτισμικής Ετερότητας, την 21<sup>η</sup> Μαΐου.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας: Ανακαλυπτική – διερευνητική, Ομαδοσυνεργατική, Διαθεματική, με αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ενδεικτική κατανομή χρόνου: 2 διδακτικές ώρες.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός.

Ο ρόλος των μαθητών: Λήψη πρωτοβουλιών, ομαδοσυνεργατική συμπεριφορά.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Γνώση χειρισμού Η/Υ και ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις κλειδιά θεματικής: ετερότητα, διαφορετικότητα, πλουραλισμός, ρατσισμός, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαθεματικότητα, αξιοποίηση ΤΠΕ.

### **Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων της πρότασης**

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, οι μαθητές της τάξης χωρίζονται με την μέθοδο του «Τροχού» (Kagan, 1992) σε ετερογενείς ομάδες, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το ζητούμενο των δραστηριοτήτων, η αποδοχή και ο σεβασμός δηλαδή στην ετερότητα και η καλλιέργεια του πλουραλισμού.

#### **1<sup>η</sup> Φάση- Δραστηριότητα (Προβλεπόμενος Χρόνος : 45')**

Μετά την ανάγνωση των κειμένων, πραγματοποιείται ο έλεγχος της κατανόησης τους, αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα που παρουσιάζουν το καθένα, ενώ ο διδάσκων είναι στη διάθεση των μαθητών για τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η αφορμή για την δραστηριότητα αυτή προήλθε από το ποίημα του Νίκου Καββαδία, που ανήκει στο δοθέν στους μαθητές υλικό, από τη σελίδα [www.ecri.coe.int/educational](http://www.ecri.coe.int/educational) αλλά και από τον ιστότοπο <http://www.living-democracy.gr/textbooks/volume-6/chapter-4/exercise-4/>.

Με αφορμή το ποίημα του Νίκου Καββαδία, που αναφέρεται σε ταξίδια και την φράση της Shirley MacLaine, ότι «όσο περισσότερο ταξίδευα τόσο καταλάβαινα ότι ο φόβος είναι που κρατάει ξένους, ανθρώπους που θα έπρεπε να είναι φίλοι» (McLaine, 1970, p. 18), οι ομάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν τους «άλλους» με ανοιχτό μυαλό, αποδεχόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και ψάχνοντας την ουσία, αλλά και τους διαφορετικούς λόγους που ο καθένας «ταξιδεύει». Η δραστηριότητα που προτείνεται για την επίτευξη της στοχοθεσίας, έχει τον τίτλο «Ο μυστήριος συνταξιδιώτης». Πρόκειται στην ουσία για ένα φανταστικό ταξίδι με πλοίο, σαν κι αυτά που έκανε ως ναυτικός ο Νίκος Καββαδίας, από τον Πειραιά στην Αυστραλία, κατά τη διάρκεια του οποίου ο κάθε επιβάτης (ένας επιβάτης αντιστοιχεί σε μια ομάδα) πρέπει να μοιραστεί την καμπίνα του με άλλα τρία άτομα.

Στην αρχή, δίνεται στην κάθε ομάδα μια λίστα με τις περιγραφές των πιθανών συγκατοίκων στην καμπίνα και ζητείται να γίνει διαβούλευση μεταξύ των μελών της για τους 3 ανθρώπους που θα ήθελε κατά προτίμηση να συνταξιδέψει μαζί τους και τους 3 που θα δεχόταν σαν τελευταία επιλογή, ενώ παράλληλα το κάθε μέλος της ομάδας σημειώνει σε ένα χαρτάκι το άτομο που προσωπικά θα επέλεγε ως συνεπιβάτη στην καμπίνα. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα καλείται να αιτιολογήσει τις επιλογές της, όπως και τον τρόπο που κατέληξε σε αυτές (αν υπήρχε απόλυτη ταύτιση μεταξύ των μελών της ή υπήρξαν και έντονες διαφωνίες). Έτσι, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τυχόν έχουν για τις μειονότητες και αντιπαραβάλλουν τις διαφορές στις αντιλήψεις, στις αξίες και στα στερεότυπά τους. Στο τέλος της δραστηριότητας, προβάλλεται το βίντεο «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας» και δίνεται συμπληρωματικά στους μαθητές το ποίημα του Martin Niemöller, ως έναυσμα

συζήτησης σχετικά με τη διαφοροποίηση των επιλογών των μαθητών-ομάδων και του σεβασμού του «άλλου», μετά την κατάρριψη κάποιων από τα στερεότυπα που έχουν.

Με αφορμή την παραπάνω συζήτηση, αξιολογείται η ρεαλιστικότητα των προτάσεων που δόθηκαν για επιλογή και ζητείται από τους μαθητές να προβάλλουν τις δικές τους εμπειρίες (αν έχουν βρεθεί σε παρόμοιες καταστάσεις και πως αισθάνθηκαν τότε). Επίσης, οι ομάδες ερωτώνται κατά πόσο οι περιγραφές επηρέασαν την επιλογή τους και αν τα στερεότυπα προϋπήρχαν στο μυαλό τους ή τα γνώρισαν μόνο μέσω των περιγραφών. Τέλος, τους ζητείται να περιγράψουν πως θα αντιμετώπιζαν μια ανάλογη περίπτωση, γράφοντας το κάθε μέλος της ομάδας ένα κείμενο ημερολογιακού χαρακτήρα, ενώ τα αποτελέσματα από τις επιλογές τους αποτυπώνονται και στατιστικά από τις ομάδες στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου του Η/Υ που διαθέτουν.

## 2<sup>η</sup> Φάση-Δραστηριότητα (Προβλεπόμενος Χρόνος: 45')

Η δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το έργο του Shiman David, *Human Rights Here and Now* (διαθέσιμο στο: <https://teaching.com/edunet/org>). Στην αρχή της δεύτερης δραστηριότητας, προβάλλεται από τον εκπαιδευτικό ένα βίντεο για την διαφορετικότητα που έχει δημιουργηθεί από μαθητές Γυμνασίου και δίνεται σε κάθε ομάδα ένας κύβος από φελιζόλ (Παντελιάδου, 2008, σ. 14) και μια φωτοτυπία με τη διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Σε κάθε έδρα του κύβου είναι γραμμένες λέξεις που αντιστοιχούν σε κάποιο γνωστικό έργο, όπως για παράδειγμα στην περιγραφή (πες), σύγκριση (δώσε ένα παράδειγμα), σύνδεση (φτιάξε ή σχεδιάσε), ανάλυση (συζήτησε), εφαρμογή (πρότεινε) και επιχειρηματολογία (υπέρ ή κατά). Κάθε ομάδα (η μια μετά την άλλη), ρίχνει το ζάρι και ανάλογα με την πλευρά που τυχαίνουν, πρέπει να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους ή αναζητώντας την στο διαδίκτυο ή να θέσουν οι ίδιοι ερώτηση η οποία πρέπει να απαντηθεί από την επόμενη ομάδα, πριν αυτή ρίξει τον κύβο, ή να αναλύσει μια κατάσταση η οποία θα δοθεί από τον διδάσκοντα, ο οποίος έχει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι ομάδες έχουν την δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις στον Η/Υ, ώστε να συναποφασίζουν την τελική τους απάντηση.

Ενδεικτικά, οι ομάδες θα μπορούσαν να ερωτηθούν τα εξής: «Πείτε ένα κράτος όπου παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα», «Πείτε ένα τραγουδιστή που τραγουδάει για τα δικαιώματα ή ένα λογοτεχνικό έργο που να αναφέρεται σ' αυτά», ή «Δώσε ένα παράδειγμα παραβίασης των δικαιωμάτων των παιδιών/ των γυναικών», ή «Με βάση τη διακήρυξη που σας δόθηκε, σχεδιάστε μια αφίσα, επιλέγοντας ένα από τα ανθρώπινα δικαιώματα ως σλόγκαν», ή «Προτείνετε τρόπους διασφάλισης της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον» ή «πως αντιδράτε όταν βρίσκεστε παρόντες σε ρατσιστικά φαινόμενα;» ή «μπορείτε να σχολιάσετε τη φράση του Αμερικανού ιερέα Μάρτιν Λούθερ Κινγκ (1929-1968): “Έχω ένα όνειρο: μια μέρα τα παιδιά μου θα ζουν σε αυτό το έθνος χωρίς να τα κρίνουν από το χρώμα του δέρματός τους, αλλά από την ποιότητα του χαρακτήρα τους”, σε μια εισήγηση στην εκδήλωση του σχολείου σας με θέμα την καταπολέμηση των ανισοτήτων;», ή «Αξιοποιώντας το

βίντεο να κάνετε μια ταινία μικρού μήκους για το θέμα» ή «Μπορείτε να συνθέσετε ένα κολάζ με φωτογραφίες που να απεικονίζουν την πολιτισμική ετερότητα στην χώρα σας ή διακρατικά;» ή τέλος «Παρουσιάστε στους συμμαθητές σας, ως εκφωνητές δελτίου ειδήσεων περιστατικά παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων».

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη αναφορικά με την ευκολία ή τη δυσκολία των ζητημάτων στο παραπάνω παιχνίδι, ζητώντας από τις ομάδες ή τους μαθητές (αν υπάρχουν ενδο-ομαδικές διαφοροποιήσεις) να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

### Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο τελική/αθροιστική, αλλά ένα διαγνωστικό συνεχές. Αυτή ξεκινάει με τον προσδιορισμό της ετοιμότητας και των γνώσεων των μαθητών για το θέμα που θα απασχολήσει τα διδακτικά δίωρα, καθώς και με την εννοιολόγηση των βασικών όρων συνεργατικά. Βασικό κομμάτι της αξιολόγησης είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, που συνίσταται στην διαρκή παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με παρατηρήσεις, συζητήσεις, αυτό-αξιολόγηση και αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης και του βαθμού επίτευξης των στόχων. Η τελική αξιολόγηση απλώς αντανακλά τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής και στο παρόν σενάριο πραγματώνεται με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι περιγράφονται στις οικείες δραστηριότητες.

Επιπλέον, κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ελέγχει το επίπεδο συμμετοχής των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία που τους ανατέθηκε, τον βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους, καθώς και αναφορικά με τα αποτελέσματα της ομαδικής τους δουλειάς. Η αξιολόγηση μπορεί να ολοκληρωθεί με τη δημόσια κοινοποίηση κάποιων από τα παραγόμενα έργα από την ομάδα, αλλά και με διαβαθμισμένες κλίμακες/ρουμπρικές αξιολόγησης, ώστε να αξιολογηθούν η συνεργατικότητα των μαθητών, η κριτική τους σκέψη, ο ψηφιακός τους γραμματισμός, αλλά και ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### Βιβλιογραφία

- Corley, M. (2005). Differentiated Instruction: Adjusting to the Needs of All Learners, National Center for the Study of Learning and Literacy. *Focus on Basics V*. 7, 13-16. Retrieved 15/01/2020 from <http://www.ncsall.net/?id=736>.
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved 10/01/2020 from [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html).

- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA; Kagan Cooperative Learning.
- McLaine, S. (1970). *Don't Fall Off the Mountain*. New York: Norton & Company Limited.
- Shiman, D. (1998). *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights*. Minneapolis MN; Human Rights USA, and the Stanley Foundation.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Αν. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία το σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά Χ. & Μέντη, Θ. (2009). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*: δ' έκδοση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2009). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*: δ' έκδοση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κουτσογιάννης Δημήτρης (2001). *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

**Εκπαιδευτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. για την Α΄ Λυκείου  
Αναπαραγωγικό σύστημα ανθρώπου**

*Χρυσόστομου Αναστασία*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04 , Διδάκτορας Βιολογίας, anachrysos@yahoo.com*

**Περίληψη**

Το παρόν σενάριο Βιολογίας έχει ως αντικείμενο το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου. Παρουσιάζονται με λεπτομέρειες τα όργανα του ανδρικού και γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος και αναλύονται οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Στο σενάριο αξιοποιούνται οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων. Το κεφάλαιο για το αναπαραγωγικό σύστημα είναι πολύ σημαντικό καθώς οι μαθητές δεν έχουν άλλη ευκαιρία να το διδαχτούν τόσο αναλυτικά στη διάρκεια της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης. Τα θέματα που πραγματεύεται αυτό (όπως προβλήματα γονιμότητας, ορμόνες, το σύνδρομο πολυκυστικών ωοθηκών, ο καρκίνος του προστάτη και του τραχήλου μήτρας, η επίδραση της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας, η ιατρικώς επιβεβλημένη άμβλωση κ.), χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και «λεπτότητας» στη διαχείρισή τους. Το σενάριο δίνει στους μαθητές το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό σχετικά με την αξιοποίηση των νεότερων επιτευγμάτων της Επιστήμης της Βιολογίας, όπως η υποβοηθούμενη αναπαραγωγή, ο προγεννητικός έλεγχος του εμβρύου κ.λπ.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Γαμέτες, γονιμοποίηση, ζυγωτό, αναπαραγωγή, ακτινοβολία

**Το διδακτικό αντικείμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Πρόκειται για σενάριο Βιολογίας που απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ Λυκείου. Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι: κυτταρική βιολογία, γενετική, φυσική.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

- Τύποι ιστών και κυτταρική δομή (οργανίδια: πυρήνας)
- Γενετικό υλικό (DNA, αριθμός χρωμοσωμάτων) και τύποι κυτταρικής διαίρεσης

Οι μαθητές διδάχτηκαν στο γυμνάσιο τη γονιμοποίηση. Χειρίζονται τον Η/Υ, περιηγούνται στο διαδίκτυο άνετα και είναι εξοικειωμένοι στη χρήση προσομοιώσεων.

Διάρκεια

Οι διδακτικές ώρες που απαιτούνται για την υλοποίηση του σεναρίου είναι τρεις.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Βιολογίας της Α' Λυκείου. Το σενάριο αναφέρεται στις ενότητες Αντρικό και Γυναικείο Αναπαραγωγικό Σύστημα του Κεφαλαίου 12-Αναπαραγωγικό Σύστημα.

### **Εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών**

Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών διαμορφώνονται μέσω προηγούμενων διδασκαλιών, ελλιπούς πληροφόρησης, από νοητικά σχήματα που αυτοί διαθέτουν (Σκούρας, 2004· Lazarowitz & Lieb, 2006). Αυτές αξιοποιούνται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την αντιμετώπισή τους στη σχολική ηλικία, για να μη μεταφερθούν στη μετέπειτα ζωή. Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών συμπίπτουν με παρανοήσεις από τη βιβλιογραφία και προηγούμενη εμπειρία και είναι:

1. Θεωρούν ότι στη γυναίκα η έξοδος του ουροποιητικού είναι κοινή με την έξοδο του αναπαραγωγικού (όπως συμβαίνει και στους άντρες).
2. Θεωρούν ότι η γονιμοποίηση του ωαρίου είναι απλή και εύκολη διαδικασία.
3. Δεν γνωρίζουν ότι το πλήθος των σπερματοζωαρίων μιας εκσπερμάτωσης ανέρχεται σε εκατομμύρια.
4. Θεωρούν πως σπέρμα και σπερματοζωάριο είναι το ίδιο.

### **Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου**

Οι γνωστικοί και μαθησιακοί στόχοι είναι οι μαθητές:

1. Να περιγράψουν τη δομή και λειτουργία του αναπαραγωγικού συστήματος
2. Να διακρίνουν το ρόλο των γαμετών ως εξειδικευμένων για την αναπαραγωγή κυττάρων, που η συνένωσή τους δημιουργεί το ζυγωτό, από το οποίο με διαίρεση προέρχονται όλα τα κύτταρα

### **Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων**

1. Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.
2. Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και χρήση συγκεκριμένων λογισμικών
3. Υιοθέτηση τρόπων ζωής για την προστασία των γαμετών από ακτινοβολίες που η έκθεση σε αυτές πιθανόν να οδηγήσει σε υπογονιμότητα ή στειρότητα.

### **Υλικοτεχνική υποδομή- διδακτικό υλικό**

#### **Υλικοτεχνική υποδομή**

Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα, ενώ οι ψηφιακοί πόροι άρθρο από ιστοσελίδα, videos και χρήση της πλατφόρμας biodigital. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει πριν την διδασκαλία να ελέγξει αν τρέχουν τα προγράμματα.

## Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει το ψηφιακό βιβλίο της βιολογίας Α' λυκείου, παρουσίαση του μαθήματος σε PowerPoint, φύλλα εργασίας, άρθρο από διαδικτυακή πηγή. Αξιοποιούνται επίσης παιχνίδια-κουίζ από το «Φωτόδεντρο».

### Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης σεναρίου

#### Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων σε έναν υπολογιστή, γιατί μεγαλύτερος αριθμός περιορίζει τη δραστηριότητα τους. Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους και υλοποιούν τις δραστηριότητες των ηλεκτρονικών φύλλων εργασίας.

#### Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το σενάριο δομείται με βάση το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, προκαλώντας αναπροσαρμογή παλαιότερων νοητικών σχημάτων ή και γνωστική σύγκρουση με λανθασμένες, παγιωμένες αντιλήψεις που δεν συμφωνούν με επιστημονικά δεδομένα (Σολομωνίδου, 2006). Αξιοποιούνται, σε σημεία της διδασκαλίας (δραστηριότητα 3<sup>η</sup> του Φύλλου Εργασίας 3) και στοιχεία της καθοδηγούμενης διερευνητικής μεθόδου (Βαϊνάς, Βλάσση, & Καραλιώτα, 2007), αφήνοντας ανοιχτά συμπεράσματα στους μαθητές. Το σενάριο στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές, με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή (ενίσχυση επικοινωνίας, αυθόρμητη έκφραση γνώμης, ενίσχυση συλλογικότητας, σεβασμός στη διαφορετική άποψη) (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005).

Η διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και για το διασκεδαστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που παρέχουν (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010). Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στο σενάριο είναι η συζήτηση με καταιγισμό (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005) που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης.

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως καθοδηγητής και συντονιστής, ενώ οι μαθητές διαμορφώνουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία: αποφασίζουν, ανταλλάσσουν απόψεις, μελετούν πηγές, επεξεργάζονται τα λογισμικά, στέκονται κριτικά απέναντι σε ζητήματα, σε ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα.

#### Φύλλα Εργασίας

Το σενάριο αποτελείται από τρία φύλλα εργασίας. Το 1<sup>ο</sup> λειτουργεί ως ερέθισμα για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος. Το 2<sup>ο</sup> λειτουργεί ως μέσο αναδόμησης των ιδεών των μαθητών. Επίσης τα Φύλλα Εργασίας 1 και 2 λειτουργούν και ως μέσα ανάδειξης



ιδεών. Το 3<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου και ανατροφοδότησης σχετικά με την εμπέδωση της γνώσης και ως μέσο αξιολόγησης της διαδικασίας.

#### Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων, στις οποίες της εννοιολογικής αλλαγής προηγείται η γνωστική σύγκρουση.

#### Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας

Στάδιο 1: Ερεθίσματα – Προσανατολισμός (διάρκεια 10 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό γίνεται η εισαγωγή στο γνωστικό αντικείμενο, χρησιμοποιώντας ως αφορμή ένα βίντεο Ροζ Πάνθηρα στο YouTube. Οι μαθητές στη συνέχεια απαντούν στις ερωτήσεις της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας του 1<sup>ου</sup> Φύλλου Εργασίας, αφού παρατηρήσουν τις εικόνες 1 και 2. Ο εκπαιδευτικός ακούει αμέτοχος τις συζητήσεις των μαθητών. Οι ομάδες ανακοινώνουν τις απαντήσεις που έχουν καταγράψει και εκφράζονται απορίες.

Στάδιο 2: Ανάδειξη Ιδεών (διάρκεια 10 λεπτά)

Στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας 1, χρησιμοποιώντας την παρανόηση 1, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις. Αυτό αποσκοπεί στην πρόκληση ενδιαφέροντος και σε μια πρώτη διερεύνηση των ιδεών των μαθητών σχετικά με το αναπαραγωγικό.

Στάδιο 3: Αναδόμηση Ιδεών (διάρκεια 75 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κατονομάσουν αλλαγές που υπήρξαν στο σώμα τους κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία προς την εφηβεία (ανάδειξη ιδεών υπάρχει και σε αυτό το στάδιο). Οι μαθητές αναφέρουν τις αλλαγές στο σώμα τους και διατυπώνουν απόψεις για το αντρικό και γυναικείο αναπαραγωγικό σύστημα (5 λεπτά). Στη συνέχεια υλοποιούν τις δραστηριότητες του 2<sup>ου</sup> Φύλλου Εργασίας.

Στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα, οι μαθητές, αφού πριν αναγνώρισαν τις σωματικές αλλαγές, απαντούν σε ερωτήματα (5 λεπτά). Ο εκπαιδευτικός έπειτα προβάλλει στον βιντεοπροβολέα παρουσίαση για το αναπαραγωγικό (2<sup>ο</sup> Λύκειο Δράμας). Η παρουσίαση, χρησιμοποιώντας τις παρανοήσεις 2, 3 και 4, συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές τα όργανα του ανδρικού και γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος και τις λειτουργίες τους (30 λεπτά).

Στη 2η δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας 2 παροτρύνονται οι μαθητές να πλοηγηθούν στην πλατφόρμα biodigidal, με την οποία είναι εξοικειωμένοι, λόγω χρήσης της από τον εκπαιδευτικό σε προηγούμενα μαθήματα. Τους δίνεται η δυνατότητα να μελετήσουν σε 3D το αναπαραγωγικό σύστημα και να εμπεδώσουν όσα καινούρια γνώρισαν παραπάνω, τροποποιώντας εναλλακτικές ιδέες (παρανόηση 1) (20 λεπτά). Στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> δραστηριότητα (α), με βάση την παρανόηση 2,3, 4 και 1 αντίστοιχα, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις (ανάδειξη ιδεών). Στη συνέχεια ελέγχουν την ορθότητα των

απαντήσεών τους διαβάζοντας για τη δομή και λειτουργία αναπαραγωγικού συστήματος από το διαδραστικό βιβλίο βιολογίας (3β) στο φωτόδεντρο στην 3<sup>η</sup> δραστηριότητα (10 λεπτά) και παρακολούθησης video που παρουσιάζει το ουρογεννητικό σύστημα της γυναίκας στην 4<sup>η</sup> (4β) (5 λεπτά).

Στάδιο 4: Εμπέδωση Ιδεών και Ανατροφοδότησης της κατανόησης (διάρκεια 20 λεπτά)

Σε αυτό το στάδιο, και αφού έχει προηγηθεί η διαδραστική αλληλεπίδραση των μαθητών με το λογισμικό, παρακολουθούν οι μαθητές το βίντεο της δραστηριότητας 1 του Φύλλο Εργασίας 3. Σκοπός είναι να αντιληφθούν ποια σημεία και έννοιες κατέχουν καλύτερα και που χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο. Στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα του 3<sup>ου</sup> Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές εκτελούν ασκήσεις αντιστοίχισης-κουίζ στο φωτόδεντρο, πατώντας τους συνδέσμους γυναικείο αναπαραγωγικό και ανδρικό αναπαραγωγικό. Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες 1 και 2 του Φύλλο Εργασίας 3 οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις έννοιες και υλοποιούνται οι στόχοι που είχαν τεθεί.

Στάδιο 5: Αξιολόγηση- Συζήτηση (διάρκεια 20 λεπτά)

Στην 3<sup>η</sup> δραστηριότητα του 3<sup>ου</sup> Φύλλου Εργασίας, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με την επίδραση της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας και προτείνουν μέτρα προστασίας. Στη συνέχεια τους ζητείται να αναλύσουν τα αποτελέσματα ερευνών που παρουσιάζονται στο άρθρο. Σκοπός είναι η αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν για το αναπαραγωγικό σύστημα και η μετέπειτα εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή.

### Βιβλιογραφία

- Βαϊνάς, Δ., Βλάσση, Μ., & Καραλιώτα, Α. (2007). *Εφαρμογή της καθοδηγούμενης διερευνητικής μεθόδου κατά τη διδασκαλία μιας εργαστηριακής άσκησης χημείας (αντιδράσεις απλής αντικατάστασης)*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth\\_conf/pdf\\_synedriou/teyχος\\_B/3\\_didakt\\_didask\\_xhm/8\\_XHM-06telikiF.pdf](http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyχος_B/3_didakt_didask_xhm/8_XHM-06telikiF.pdf) (28/2/2020).
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pre-test to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in Biology. *Int J Sci Math Educ* 4:741–762
- Σκούρας, Ζ. (2004). *Φιλοσοφία και Σύγχρονες τάσεις της Βιολογίας*. University Studio Press
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Στυλιάρης, Γ., και Δήμου, Β. (2005). *Διδακτική της πληροφορικής : πληροφορική στη γενική και ειδική αγωγή – η συμβολή του διαδικτύου και του web 2.0* - Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

*Τα αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου: Διαθέσιμη παρουσίαση στην ιστοσελίδα του 2<sup>ου</sup> Λυκείου Δράμας: [http://2lyk-dramas.dra.sch.gr/yliko/Biology\\_1.ppt](http://2lyk-dramas.dra.sch.gr/yliko/Biology_1.ppt)*

*Ακτινοβολίες: Μια πιθανή αιτία υπογονιμότητας που δεν έχετε λάβει υπόψη σας (n.d.). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.home-biology.gr/ilektromagnitikes-aktinovolies/epiptoseis-ygeias/aktinovolies-kai-yrogonimotita> (28/02/2020).*

*Το γυναικείο και ανδρικό αναπαραγωγικό σύστημα (αντιστοίχιση). Διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του αποθετηρίου μαθησιακών αντικειμένων Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1292?locale=el>, <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-1304> αντίστοιχα.*

## 1<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Παρατηρείστε την εικόνα 1. Παλαιότερα πίστευαν πως τα μωρά τα φέρνει ο πελαργός. Θα μπορούσε αυτός να κάνει λάθη στη διανομή; Παρακολουθήστε το βίντεο και τα συμπεράσματα δικά σας...



Εικόνα 1



Εικόνα 2

1. Το μωράκι της εικόνας 1 είναι ένας οργανισμός. Από πόσα κύτταρα αποτελείται αυτό; Επιλέξτε την σωστή απάντηση: α) χιλιάδες β) εκατομμύρια γ) δισεκατομμύρια δ) τρισεκατομμύρια
2. Ποια διαδικασία δείχνει η εικόνα 2 ; Επιλέξτε την σωστή απάντηση. α) μόλυνση β) γονιμοποίηση γ) στειρότητα δ) κάτι άλλο

### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Από τις μέχρι τώρα γνώσεις σας απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

1. Ποιο σύστημα είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία του ζυγωτού στον άνθρωπο; α) αναπαραγωγικό β) κυκλοφορικό γ) νευρικό δ) κάτι άλλο

2. Υπάρχουν δομικές διαφορές στα όργανα του αναπαραγωγικού συστήματος του άνδρα και της γυναίκας. Επιλέξτε τη σωστή: α) έχουν διαφορετική έξοδο ουροποιητικού-γεννητικού συστήματος β) προέρχονται από διαφορετικά κύτταρα γ) εξυπηρετούν διαφορετική λειτουργία δ) όλα τα προηγούμενα

## 2<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Συζητήστε και απαντήστε στις ερωτήσεις αφού διαβάσετε την παρακάτω πρόταση: Οι πρώτες εκσπερματώσεις στα αγόρια συμβαίνουν μεταξύ 13 και 15 ετών, ενώ γύρω στην ηλικία των 13 ετών τα περισσότερα κορίτσια αδιαθετούν.

1. Ποια είναι μέση ηλικία στην οποία εμφανίζονται οι πρώτες σωματικές αλλαγές; α) 8-10 έτη β) 11-14 γ) 15-17 δ) κάτι άλλο
2. Η ανάπτυξη στα κορίτσια είναι εντονότερη ανάμεσα στα 11 και 13 χρόνια τους. Πότε είναι το αντίστοιχο διάστημα για τα αγόρια; α) 8-11 έτη β) 12-15 γ) 16-18

### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Εξερευνήστε στην πλατφόρμα [biodidigital](https://www.biodidigital.com) τα μέρη και τη λειτουργία του αναπαραγωγικού. Ενδεικτικά σας δίνονται οι σύνδεσμοι 1 και 2. Μελετήστε όρχεις και ωοθήκες, τους μεικτούς αδένες που ευθύνονται για την παραγωγή γαμετών και φυλετικών ορμονών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του φύλου.

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

α) Απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Η παραγωγή σπερματοζωαρίων στον άντρα πότε ξεκινάει και πότε ολοκληρώνεται; α) 14-50 χρόνια β) 10-50 χρόνια γ) 13-τέλος ζωής δ) από τη γέννηση ως το θάνατο
2. Τι περιέχει μόνο το σπέρμα; α) σπερματοζωάρια β) εκκρίματα αδένων γ) τα α και β αδένων δ) ορμόνες
3. Πόσα σπερματοζωάρια ελευθερώνονται με κάθε εκσπερμάτωση; α) χιλιάδες β) εκατομμύρια γ) εκατοντάδες δ) δισεκατομμύρια
4. Ο ωαγωγός είναι το τμήμα του αναπαραγωγικού συστήματος της γυναίκας στο οποίο γίνεται: α) ωορρηξία, β) γονιμοποίηση, γ) μείωση δ) όλα τα προηγούμενα

β) Ανοίξτε το διαδραστικό βιβλίο μαθητή της Βιολογίας Α' Λυκείου, στο κεφάλαιο 12-αναπαραγωγή στον άνθρωπο και ελέγξτε την ορθότητα των απαντήσεών σας.

### Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>

α) Συζητήστε με τους συμμαθητές σας και απαντήστε στα ερωτήματα:

1. Το ουροποιητικό σύστημα είναι διαφορετικό από το αναπαραγωγικό στον άντρα;  
α) ναι β) όχι
2. Το ουροποιητικό σύστημα είναι διαφορετικό από το αναπαραγωγικό της γυναίκας;  
α) ναι β) όχι

β) Παρακολουθείστε το video, ανακαλύψτε πληροφορίες για το ουρογεννητικό σύστημα της γυναίκας, ελέγχοντας παράλληλα την ορθότητα των απαντήσεών σας.

### 3<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Ανοίξτε το βίντεο. Παρακολουθείστε το αντρικό και γυναικείο αναπαραγωγικό σύστημα για να εμπεδώσετε τις νέες γνώσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

#### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Ανοίξτε τα κουίζ γυναικείο και ανδρικό αναπαραγωγικό σύστημα και κάντε τις αντιστοιχίσεις.

#### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Είναι γνωστό πως κάθε μέρα χρησιμοποιούμε πάρα πολλές συσκευές που εκπέμπουν ακτινοβολία (π.χ. Wi-Fi). Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας απαντήστε στα ερωτήματα: α) Μπορεί να είναι βλαβερή για το αναπαραγωγικό σύστημα η έκθεση σε ακτινοβολία από Wi-Fi και ηλεκτρικές συσκευές στο σπίτι; β) Αν ναι τι μέτρα προστασίας σκοπεύετε να πάρετε για να μειώσετε τις επιπτώσεις; Στη συνέχεια αφού μελετήσετε τα κυριότερα σημεία στο άρθρο προχωρήστε σε ανάλυση των αποτελεσμάτων του στην ολομέλεια της τάξης, με βάση τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξατε.

## **Η Επιστημολογία STEM και πως προάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου.**

**Καραγκούνη Αικατερίνη**

*Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Π.Ε 86, M.Sc, stelkat0@yahoo.gr*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην μεθοδολογία STEM στο γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής, στα οφέλη της ένταξής της στη μαθησιακή διαδικασία, προσεγγίζει τρόπους μείωσης των ανισοτήτων δυναμικής μεταξύ των μαθητευόμενων και αναλύει το πως μπορεί να βοηθήσει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία παράλληλα με την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου STEM. Η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία βασίζεται στις προσεγγίσεις τις γνωστικής ψυχολογίας και του κονστρουκτιβισμού και αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του σύγχρονου εκπαιδευτικού, το οποίο συντελεί στην ενεργοποίηση του πνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του σε ευέλικτες και ενδιαφέρουσες για αυτόν διδακτικές δράσεις. Οι μαθητευόμενοι εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες που αποκτούν αναπτύσσουν και μεταγνωστικές στρατηγικές, ικανότητες επίλυσης προβλήματος, και δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, οι οποίες όχι μόνο θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στα μαθησιακά τους καθήκοντα και στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά θα ενσωματώσουν όλες αυτές τις δεξιότητες δια βίου και θα μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στις ανάγκες της καθημερινής τους ζωής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** STEM, δομή επιλογής, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διδακτικό σενάριο, ardublock

### **Εισαγωγή**

Ζούμε σε μια εποχή που τα πάντα γύρω μας αλλάζουν εξαιτίας του αυξανόμενου ρυθμού της τεχνολογίας, των νέων εφευρέσεων, και των νέων επινοήσεων. Με την εκτεταμένη χρήση λοιπόν των νέων Τεχνολογιών καθολικά, σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, δεν έμεινε ανεπηρέαστη ούτε η εκπαίδευση η οποία είναι άμεσα εμπλεκόμενη με τις κοινωνικές μεταβολές και τις κοινωνικές εξελίξεις.

Το γεγονός λοιπόν ότι στη σύγχρονη εποχή οι μαθητευόμενοι δεν αρκεί να γνωρίζουν συγκεκριμένες και βασικές γνώσεις αλλά να ανακαλύπτουν διαρκώς νέα γνώση την οποία θα μπορούν να την προσαρμόσουν στις ανάγκες της καθημερινότητάς τους, οδήγησε σε νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις προσαρμοσμένες σε νέα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η ανάγκη ύπαρξης μιας διεπιστημονικής προσέγγισης των Μαθηματικών, των Επιστημών και της Τεχνολογίας σταδιακά στις αρχές αυτού του αιώνα ανάδειξε την εκπαίδευση στο «πνεύμα» του STEM. (stemeducation, 2016)

Μια άλλη σύγχρονη αντίληψη που ανάγεται στις αρχές του 20ου αιώνα και στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής είναι η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αυτές τις δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνδυαστούν στα πλαίσια του μαθήματος της πληροφορικής, μέσα από ένα διδακτικό σενάριο που αφορά τη διδασκαλία της Δομής Επιλογής και απευθύνεται σε μαθητές της Γυμνασίου.

### **Η Επιστημολογία STEM**

«Η εκπαίδευση STEM περιλαμβάνει προσεγγίσεις που διερευνούν την διδασκαλία και την μάθηση μεταξύ δύο ή περισσότερων από τις θεματικές περιοχές STEM, και/ή μεταξύ ενός θέματος STEM και ενός ή περισσότερων σχολικών μαθημάτων» (Sanders, 2009).

Επιπρόσθετα ο Μέριλ αναφέρει ότι «η STEM διδασκαλία και μάθηση επικεντρώνεται στην αυθεντικότητα του περιεχομένου και των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας πρακτικό εξοπλισμό, τεχνολογικά εργαλεία και διαδικασίες σε καινοτόμους δρόμους για να βοηθήσει στην επίλυση των θέλω και των αναγκών του ανθρώπου.» (The Future of TE Masters Degrees: STEM, 2009)

Η εκπαίδευση STEM εντάσσεται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία για την αντιμετώπιση καταστάσεων του πραγματικού κόσμου μέσω μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων βασισμένη στο σχεδιασμό που χρησιμοποιούν οι μηχανικοί ή οι επιστήμονες (Williams, 2011).

Η ιδέα ενός ενιαίου και ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος βασίστηκε στις αρχές του επικοδομητισμού. Κατά μια ερευνητική άποψη, η ολοκλήρωση STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) θεωρείται ως μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει τις έννοιες των γνωστικών περιοχών του STEM ως μια διεπιστημονική (interdisciplinary) προσέγγιση διδασκαλίας (Wang et al., 2011).

Με την ανάπτυξη της συστημικής επιστήμης προτάθηκε και ο όρος δια-επιστημονική προσέγγιση (transdisciplinary approach). Στην δια-επιστημονική προσέγγιση οι επιστήμονες συνεισφέρουν με την εμπειρία τους αλλά εργάζονται «έξω» από την γνωστική τους περιοχή, τις γνώσεις και την μεθοδολογία του γνωστικού, ενώ επιχειρούν να «καταλάβουν» τις πολυπλοκότητες του «όλου» προβλήματος και όχι τμήματα αυτού (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2017).

Στην διεπιστημονική προσέγγιση οι επιστήμονες δουλεύουν σε ένα κοινό τμήμα με την μεθοδολογία της γνωστικής τους περιοχής και αυτό ορισμένες φορές μπορεί να οδηγήσει σε μία γνωστική περιοχή (Ψυχάρης, Σ., Κοτζαμπασάκη, Ε., Καλοβρέκτης, Κ., (2018).

## Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η βασική αρχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι μαθητές έχουν ήδη διαμορφωμένες απόψεις, γνώσεις και αντιλήψεις, οι οποίες δεν είναι κοινές για όλους τους μαθητές, αλλά εξαρτώνται από παράγοντες ατομικής όσο και κοινωνικής προέλευσης.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο μαθητής προχωρά προς τη μάθηση μέσα από δοκιμές και πλάνες, θέσεις και αντιπαραθέσεις, ενώ το «λάθος» του καθίσταται μια ευκαιρία για νέες αναζητήσεις μέσα από τις οποίες δομούνται καινούριες μαθησιακές καταστάσεις και, τελικά, νέα πολυεπίπεδη και ευρύτερη γνώση (Ψύλλος κ.ά. 1993, Ράπτη 2002).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις ικανότητες αλλά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, μέσων και υλικών (Κανάκης, 1991). Με λίγα λόγια διαφοροποίηση σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες. (Tomlinson, 2007).

## Ανάπτυξη Διδακτικού σεναρίου

**Μάθημα:** Πληροφορική Γ' Γυμνασίου

**Εκτιμώμενη Διάρκεια:** 4 ώρες

**Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου:** Κατανόηση της δομής επιλογής μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες STEM στο προγραμματιστικό περιβάλλον arduino ,εφαρμόζοντας Διαφοροποίηση Διδασκαλίας.

**Μέθοδος Διδασκαλίας:** Ανακαλυπτική -Διερευνητική Μάθηση

**Χώρος:** Εργαστήριο πληροφορικής.

**Στόχοι διδακτικού σεναρίου:**

α) Γνωστικοί

Μετά το τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση :

- Να κατανοούν ένα πρόβλημα πριν ξεκινήσουν τη διαδικασία επίλυσής του με αλγοριθμικό τρόπο.
- Να κατανοήσουν την χρησιμότητα των εντολών επιλογής στον προγραμματισμό ώστε επιλύουν απλά προβλήματα.
- Να προσδιορίζουν τις λογικές συνθήκες.
- Να εφαρμόσουν βασικούς κανόνες της λογικής και να εκφράσουν λογικές παραστάσεις με μαθηματικές εκφράσεις.



- Να αναγνωρίζουν ένα περιβάλλον προγραμματισμού ardublock.
- Να υλοποιούν δομή Επιλογής με κύκλωμα arduino
- Να κατανοούν ότι η σύλληψη και η σκέψη είναι χαρακτηριστικά μόνο του ανθρώπου.

#### β) Κοινωνικοί /Επικοινωνιακοί

- Οι μαθητές μέσα από την συζήτηση αναφέρουν παραδείγματα επίλυσης προβλημάτων με τη δομή επιλογής που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή.
- Ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες και επιχειρηματολογούν.
- Συνεργάζονται και νιώθουν την ικανοποίηση να κατακτούν μια νέα γνώση που εφαρμόζεται στην καθημερινή τους ζωή.

#### γ) Μεταγνωστικοί

- Αναστοχάζονται για το τι νέο έμαθαν, ευαισθητοποιούνται, προβληματίζονται, αυτό-αξιολογούνται.

### Φάσεις διδακτικού σεναρίου

#### Α' –Έκθεση Προβληματισμού

Η διδακτική ώρα θα ξεκινήσει με μια σύντομη ανακεφαλαίωση του προηγούμενου μαθήματος με την τεχνική της εισήγησης μέσω προβολής παρουσίασης με το λογισμικό story jumper. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται μ' έναν καλύτερο, παραστατικό, δελεαστικό, διασκεδαστικό, ενδιαφέροντα και απλό τρόπο, ενισχύοντας τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, αφού μέσα από τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων όπως εικόνα, βίντεο και κείμενα, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πλέον αποκτά νέα μορφή.

#### Β' – Διατύπωση Υποθέσεων

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει ο προβληματισμός των μαθητών.

Γίνεται μια σύντομη συζήτηση βασισμένη στο παράδειγμα του φωτεινού σηματοδότη και όλοι οι μαθητές εκθέτουν τις απόψεις τους. Ακολουθεί επίσκεψη στην ιστοσελίδα του φωτόδεντρου ώστε να παρακολουθήσουν παρόμοια παραδείγματα καθώς και τα διαγράμματα ροής τους. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν παρόμοια, καθημερινά παραδείγματα από το άμεσο περιβάλλον τους.

#### Γ' – Έλεγχος Υποθέσεων

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό η δομή επιλογής και η εντολή << AN ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ συνθήκη [εντολή 1]

[εντολή 2] και δίνονται οι κατάλληλες επεξηγήσεις. Παρουσιάζεται ένα πρόβλημα δημιουργίας ενός αυτόματου φωτιστικού στο οποίο θα ανάβει ένα led αν η ποσότητα φωτός είναι κάτω από μια τιμή. Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις για το πώς μπορούν να λύσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα ενώ ταυτόχρονα στους μαθητές με μέτρια, χαμηλή επίδοση ή μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται καρτέλες με τα υλικά της δραστηριότητας και τους ζητείται να σκεφτούν ποια υλικά θα χρειαστούν ώστε να υλοποιήσουν την συγκεκριμένη δραστηριότητα σηκώνοντας κάθε φορά την αντίστοιχη καρτέλα με το κάθε υλικό.

#### **Δ' - Διατύπωση Συμπερασμάτων**

Με τη βοήθεια ενός εννοιολογικού χάρτη συγκεντρώνονται τα δεδομένα στον πίνακα από τους αρχηγούς της κάθε ομάδας ώστε να διατυπωθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα σχετικά με την επίλυση του προβλήματος.

#### **Ε' –Εφαρμογή**

Οι μαθητές θα συνεχίσουν να εργάζονται σε ομάδες και με τη βοήθεια των λογισμικού, Fritzing με το οποίο έχουν πειραματιστεί και σε προηγούμενα μαθήματα θα σχεδιάσουν αντίστοιχα το σύστημα αυτόματου φωτισμού καθώς και το κύκλωμα. Οι μαθητές με μέτρια, χαμηλή επίδοση ή μαθησιακές δυσκολίες θα καθοδηγηθούν από τον εκπαιδευτικό περισσότερο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και θα τους βοηθήσει στο σχεδιαστικό μέρος.

Στη συνέχεια με βάση τα υλικά που παρέχονται στην κάθε ομάδα θα υλοποιήσουν το κύκλωμα στην αίθουσα πάντα με την βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Έπειτα θα ακολουθήσει η υλοποίηση του κώδικα στο προγραμματιστικό περιβάλλον του arduino στο περιβάλλον του οποίου έχουν εξασκηθεί και σε προηγούμενα μαθήματα. Η κατασκευή της μακέτας θα πραγματοποιηθεί στο επόμενο μάθημα.

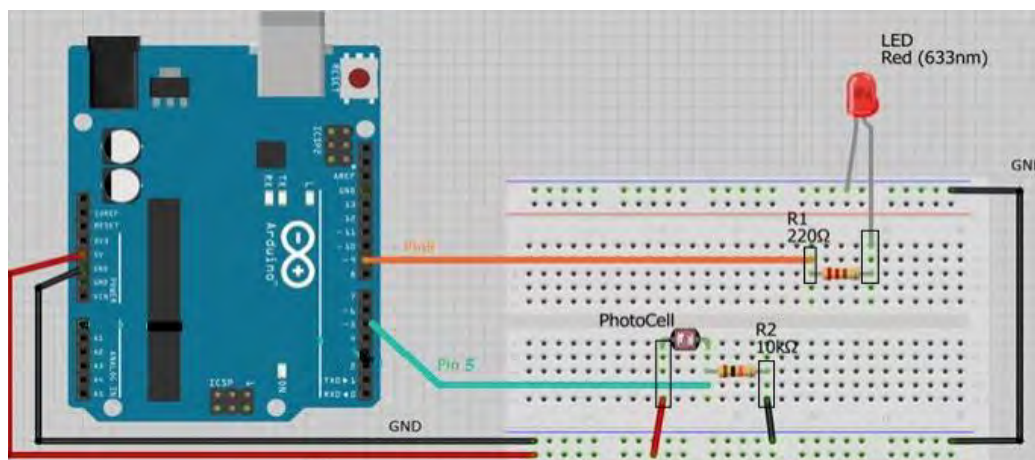
#### **ΣΤ' – Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση εκτός από διαγνωστική καθ'όλη τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, θα πραγματοποιηθεί και από τις απαντήσεις των μαθητών σε σταυρόλεξα του λογισμικού hot potatoes τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τις ικανότητες της κάθε ομάδας. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές μέσω της αυτοαξιολόγησης.

#### **Για τη δραστηριότητα θα χρειαστούμε:**

- Arduino uno
- Έναν αισθητήρα φωτός-φωτοαντίσταση
- Ένα led
- Δύο αντιστάσεις 220Ω για το led και άλλη μια 10KΩ για τη φωτοαντίσταση
- Καλώδια

- Breadboard



### Σχεδίαση κυκλώματος σε Fritzing

Η φωτοαντίσταση, είναι μια μεταβλητή αντίσταση της οποίας η τιμή αλλάζει ανάλογα με την ποσότητα του φωτός που δέχεται, θα βοηθήσει το κύκλωμά μας να αναγνωρίσει αν το περιβάλλον είναι φωτεινό ή όχι.

Η φωτοαντίσταση παίρνει τιμές από 0 έως 255 οπότε θα τη συνδέσουμε με την αναλογική είσοδο 5. Άρα αν η τιμή της υπερβαίνει μια τιμή θα ανάβει το led, αλλιώς θα είναι σβηστό. Στην επόμενη εικόνα παρατίθεται ο κώδικας σε arduino block.



Όλες οι εντολές θα εκτελεστούν μέσα σε ένα βρόγχο loop .

Αρχικά θέτουμε στην ψηφιακή ακίδα την τιμή « OXI ΡΕΥΜΑ».Επειτα με τη δομή επιλογής AN/ΑΛΛΙΩΣ ελέγχουμε αν ισχύει η συνθήκη ,δηλαδή αν η τιμή που επιστρέφει η φωτοαντίσταση είναι <= 100. Αν ναι, τότε εκτελείται η εντολή στη γραμμή 2 και θέτει στην ψηφιακή ακίδα την τιμή « ΡΕΥΜΑ». Αλλιώς εκτελείται η επόμενη εντολή

και θέτει στην ψηφιακή ακίδα την τιμή « OXI PEYMA». Η εντολή θέσε ψηφιακή ακίδα (9,PEYMA) στέλνει μια τάση 5V στην ψηφιακή θύρα 9. Η εντολή θέσε ψηφιακή ακίδα (9,OXI PEYMA) στέλνει μια τάση 0V στην ψηφιακή θύρα 9.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αράπογλου Α., Μαβόγλου Χ., Οικονομάκος Η., Φύτρος Κ.,(2006). *Πληροφορική Α',Β'Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49. Ανακτηση από: <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/download/6027/5777>
- Merrill, C., & Daugherty, J. (2009). The future of TE masters degrees: STEM. Paper presented at the meeting of the International Technology Education Association, Louisville, KY.
- Sanders, M. (2009) STEM, STEM Education, STEMmania .Ανάκτηση από <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf?sequence>
- Tomlinson, C.A. (2007). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Wang, H.H., Moore, T.J., Roehrig, G.H. & Park, M.S. (2011). *STEM Integration: Teacher Perceptions and Practice*. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1 (2).
- Williams, Prof John. STEM Education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: an International Journal*
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). *Επικοινωνιακή της γνώσης στην τάξη με συνεργασία δασκάλου-μαθητή. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 34-41. Ανακτηση από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1)
- Ψυχάρης, Σ., Κοτζαμπασάκη, Ε., Καλοβρέκτης, Κ. (2018). *Υπολογιστική Σκέψη, Επιστημολογία των Μηχανικών και Υπολογιστική Παιδαγωγική: Μια πρόταση εισαγωγής του STEM στην εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και Επιστήμες ISSN: 2585-2310, εκδ. Σχολή Θετικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ψυχάρης, Σ., Καλοβρέκτης, Κ. (2017). *Διδακτική και σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ*. ISBN: 960-418-706-6, Εκδόσεις: Τζιόλα
- Stemeducation (2016). [https://stemeducation.upatras.gr/?page\\_id=180](https://stemeducation.upatras.gr/?page_id=180)

## **Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι σε σχέση με την πόλη-κράτος και η εποχή τους: Διαθεματική διδακτική πρόταση**

*Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος, damvergis@yahoo.gr*

### **Περίληψη**

Η διδακτική αυτή προσέγγιση στοχεύει στο να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες στο να προσεγγίσουν διδακτικά τη σκέψη των Προσωκρατικών φιλοσόφων, σε ένα μάθημα αρχαίας φιλοσοφίας ή κλασικής φιλολογίας στο πανεπιστήμιο, δίνοντας επιλεκτικά βάρος και στο ρόλο τους ως πολιτικών προσώπων της εποχής τους. Η μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να συνδυάζει τις δοξογραφικές μαρτυρίες και τα αποσπάσματα με τις ιστορικές πηγές και πολιτικές έννοιες που αφορούν στην έννοια της ελληνικής πόλεως-κράτους κατά την αρχαϊκή και κλασική εποχή. Δραματοποίηση σχετικών χωρίων από σωζόμενα κείμενα και επίσκεψη μελέτη των σχετικών μνημείων θα βοηθήσει στον βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διδακτική, αρχαία φιλοσοφία, ιστορία.

### **Εισαγωγή**

Σκοπός της διδακτικής προσέγγισης είναι η προσέγγιση του ιστορικού φαινομένου της ελληνικής πόλεως-κράτους κατά την αρχαϊκή και κλασική εποχή, σε συνδυασμό με την εικόνα της στη σκέψη των Ιώνων φυσικών φιλοσόφων, των αποκαλούμενων πιο συχνά Προσωκρατικών. Η οπτική αυτή συνδυάζει τη φιλοσοφική με την ιστορική και αρχαιολογική μέθοδο, καθώς και τη διαθεματικότητα σε επίπεδο διδακτικής πραγμάτωσης. Οι διδακτικοί στόχοι θα είναι γνωστικοί, και θα εμπεδωθούν με την εποπτεία αρχαιολογικών χώρων που σχετίζονται με τις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες (Hooper-Greenhill, 2000· 1994· Πυργιωτάκης, 2011· Κογκούλη, 2005· Ξωχέλλης, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Χατζηδήμου, 2010· Πηγιάκη, 1999).

Ο διδάσκων στοχεύει έτσι στη διέγερση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των φοιτητών, και στη συνολικότερη προσέγγιση του αντικειμένου. Η προβολή παρουσίασης με ψηφιακό προβολέα στο powerpoint εξυπηρετεί, στην εποπτεία των κυρίων φιλοσοφικών εννοιών, αλλά και στη σχέση τους με τις ιστορικές συνθήκες και την ίδια τη μνημειακή τοπογραφία των αρχαϊκών και κλασικών πόλεων (Αναστασιάδης, 2000· Ασλανίδου, 2010· Γιαννακοπούλου, 1994· Βασιλείου-Δαμβέργης, 2017· 2018· Ματσαγγούρας 2002.) Η παρουσίαση εργασιών, βιωματικών δραστηριοτήτων, (προσομοίωση, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων στο αμφιθέατρο και στο χώρο) βοηθάει στην αυτενέργεια και στον ενθουσιασμό (Χρυσυφίδης, 2003· Werner, 1996).

### **Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι ως πολιτικοί άνδρες κατά την αρχαϊκή και κλασική εποχή**

Η φυσική φιλοσοφία γεννιέται στην Ιωνία τον 7<sup>ο</sup>-6<sup>ο</sup> με τον Θαλή τον Μιλήσιο και

εξακολουθεί να καλλιεργείται κατά τον 5<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. Οι πρώτοι φιλόσοφοι αποκαλούνται συμβατικά «Προσωκρατικοί», επειδή από το Σωκράτη και μετά το ενδιαφέρον της φιλοσοφικής σκέψεως εστιάζεται στην ηθική και τον άνθρωπο και όχι κατά κύριο λόγο στη φύση. Αν και ο Δημόκριτος ήταν σύγχρονος του Σωκράτη, επικράτησε ο συμβατικός όρος «προσωκρατικοί» από τους πρώτους εκδότες των σωζόμενων αποσπασμάτων τους H. Diels και W. Kranz, που κατά τον Λέμπεντεφ είναι λανθασμένος.

Οι πρώτοι αυτοί φυσικοί φιλόσοφοι προσπάθησαν να εξηγήσουν τη δομή και τη λειτουργία του κόσμου (φυσικού σύμπαντος) και γι' αυτό τα βιβλία όσων έγραψαν συστηματικά πονήματα είχαν τον τίτλο «Περὶ φύσεως». Η φιλοσοφική έρευνα των Ιώνων φιλοσόφων από τους ίδιους ονομαζόταν «ἡ περὶ φύσεως ἱστορίη». Στο πλαίσιο αυτό ερεύνησαν την πρώτη αρχή του κόσμου και τους μετασχηματισμούς της, που εξηγούν το σχηματισμό και τη λειτουργία του. Κάποιοι από αυτούς επεξέτειναν τη φιλοσοφική τους σκέψη σε επίπεδο ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας, και μάλιστα ορισμένοι υπήρξαν πολιτικά πρόσωπα, τα οποία έπαιξαν σημαίνοντα ρόλο στην εποχή τους. (Κυριαζόπουλος 1995· Kirk et al. 2006· Φάλκος-Αρβανιτάκης, 1999· Μακρυγιάννης, 1999· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσος 2005· Lebedev, 2014).

Ως ιστορικό πρόσωπο, πρώτος ο Θαλής ο Μιλήσιος (περ. 625-546 π.Χ.) συμβούλεψε επιτυχώς τους συμπατριώτες του εκφράζοντας ιδέες και θέσεις που ευνοούσαν την τότε ανερχόμενη αστική τάξη. Επίσης, εισηγήθηκε την πολιτική ένωση των ιωνικών πόλεων της Μ. Ασίας (*Ιανιώνιον*) και πρότεινε να μην λάβουν μέρος στη συμμαχία του Κροίσου κατά του βασιλιά της Περσίας Κύρου, όταν εκείνος είχε στείλει πρεσβευτές. Ο Θαλής ο Μιλήσιος επινόησε τον τρόπο να μετρήσει το ύψος των πυραμίδων, να μετρήσει την απόσταση ενός πλοίου από τη στεριά, κατασκευάζοντας όμοια τρίγωνα, και βοήθησε τον Κρόισο να περάσει τον Άλυ ποταμό στη Μ. Ασία για να συγκρουστεί με το στρατό των Περσών του Κύρου. (DK. Kirk et al. 2006· Λυπουρλής 2004: 46· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσος 2005: 111). Στην ενότητα αυτή μπορούμε να εξηγήσουμε στον πίνακα το σχηματισμό ομοίων τριγώνων με νοητές ευθείες (πλευρές) και τη μέτρηση του χερσαίου τριγώνου που αποδίδει την απόσταση του ομοίου του θαλάσσιου.

Ο Πυθαγόρας ο Σάμιος (περ. 580/70-496/80 π.Χ.) ανήκε στις αριστοκρατικές οικογένειες που εναντιώθηκαν στον τύραννο Πολυκράτη, και γι' αυτό αναγκάστηκε να εκπατριστεί και να ζήσει κατόπιν στον Κρότωνα της Ιταλίας. Εκεί επιβλήθηκε με την προσωπικότητά του και ίδρυσε μία σχολή με μαθηματικές, θρησκευτικές, ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις. Μαθητές του άσκησαν την εξουσία σε κοντινές πόλεις, αλλά τελικά εκδιώχθηκαν βίαια στο τέλος του 6<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. (DK. Kirk et al. 2006· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσος 2005). Σε αυτή την ενότητα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε βιογραφικά στοιχεία και κείμενα (αποσπάσματα των πυθαγορείων από το πρωτότυπο, αλλά και να δούμε διαθεματικά το πυθαγόρειο θεώρημα.

Ο Ηράκλειτος ο Εφέσιος ήταν γιος του Βλόσωνος ή του Ηράκωντος και καταγόταν από το γένος του Ανδρόκλου, οικιστή και πρώτου βασιλιά της Εφέσου, που ιδρύθηκε γύρω στο 1000 π.Χ., κατά τον Α΄ αποικισμό. Το γένος των Ανδροκλειδών υπήρχε μέχρι τα χρόνια του Στράβωνα (1<sup>ος</sup> αι π.Χ.-1<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.) και διατηρούσε την κοινωνική του θέση, τις τιμές και τα λατρευτικά του προνόμια. Γεννήθηκε στα χρόνια της σύγκρουσης του βασιλείου των Λυδών υπό τον Κροίσο με το βασίλειο των Περσών υπό τον Κύρο τον Α΄. Η Έφεσος υποτάχθηκε στον Κύρο (άλωση των Σάρδεων 546 π.Χ.), διατηρώντας όμως την αυτονομία και το πολίτευμά της. Εσωτερικά προβλήματα της Εφέσου αφορούσαν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, τα αιτήματα για πολιτικά δικαιώματα κ.λ.π. Σε αυτά τα χρόνια φαίνεται ότι ο Ηράκλειτος, ο οποίος διατηρούσε πολιτική ισχύ και κύρος, έπεισε τον τύραννο Μελαγκόμα να παραιτηθεί: «*Ηράκλειτος γάρ ο Βλόσωνος Μελαγκόμαν τὸν τύραννον ἔπεισεν ἀποθέσθαι τὴν ἀρχήν*». (Κλήμης Αλεξανδρείας *Στρωματείς*, I, 65, II 41, 19). Σε αυτή την ενότητα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χάρτες που να δείχνουν τη σύγκρουση των δύο βασιλείων, Λυδών και Περσών στα μέσα του 6<sup>ου</sup> αιώνα και την επέκταση του Περσικού βασιλείου, καθώς και χάρτες της Ιωνίας και του Πανιωνίου ιερού. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποδώσει το διάλογο με επιχειρήματα του Ηρακλείτου με τον τύραννο Μελαγκόμα, προκειμένου να παραιτηθεί, με στόχο την εξομάλυνση της πολιτικής κατάστασης στην Έφεσο.

Κατόπιν εξελέγη άρχοντας ο νομομαθής και φίλος του Ηρακλείτου Ερμόδωρος ως νομοθέτης ή διαλλακτής, ωστόσο οι Εφέσιοι τον εξόρισαν. Ο φιλόσοφος τότε, περιφρονώντας το πολιτικό σώμα και τα δημόσια πράγματα, αποσύρθηκε στο ιερό της Αρτέμιδος Εφεσίας, όπου έπαιξε αστραγάλους με τα παιδιά: *ἀξιούμενος δὲ καὶ νόμους θεῖναι πρὸς αὐτῶν ὑπερεῖδε διὰ τὸ ἤδη κεκρατῆσθαι τῇ πονηρᾷ πολιτείᾳ τὴν πόλιν. ἀναχωρήσας δ' εἰς τὸ ἱερὸν τῆς Ἀρτέμιδος μετὰ τῶν παίδων ἤστραγάλιζε*. Αρνήθηκε μάλιστα την πρόταση των Εφεσίων να γράψει νόμους για την πόλη του, προτιμώντας να παίζει με τα παιδιά, παρά να ασκεί πολιτική μαζί τους: *«περιστάντων δ' αὐτὸν τῶν Ἐφεσίων, "τί, ὦ κάκιστοι, θαυμάζετε;" εἶπεν· "ἢ οὐ κρεῖττον τοῦτο ποιεῖν ἢ μεθ' ὑμῶν πολιτεύεσθαι;"»* (Διογένης Λαέρτιος, *Βίοι Φιλοσόφων*, IX, 1-17). (Κυριαζόπουλος 1995). Σε αυτή τη διδακτική ενότητα θα δραματοποιήσουμε τη σκηνή που περιγράφει το απόσπασμα και θα χρησιμοποιήσουμε παράλληλα κείμενα που μιλούν για το Αρτεμίσιο, τοπογραφικό της αρχαίας Εφέσου για να δούμε την πόλη και το λιμάνι, την πομπική οδό ως το Αρτεμίσιο, αρχαιολογικά στοιχεία του ιερού της Αρτέμιδος, δηλαδή κατόψεις, αναπαραστάσεις και φωτογραφίες από τα θεμέλια, τα αρχιτεκτονικά μέλη και άλλα σωζόμενα ευρήματα.

Σημαντικός εκπρόσωπος της ελεατικής σχολής με πολιτική και στρατιωτική δράση ήταν ο Μέλισσος ο Σάμιος (ακμή γύρω στα 440 π.Χ.). (DK. Kirk et al. 2006· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσοις 2005). Αυτός, ηγούμενος του σαμιακού στόλου το 440 π.Χ. υπήρξε ναύαρχος του σαμιακού στόλου το 440 π.Χ. κατά την αποστασία της Σάμου. Κατά την πρώτη ναυμαχία που έγινε νίκησε τον αθηναϊκό στόλο. Όμως κατά τη δεύτερη ναυμαχία με ναύαρχο τον Περικλή ηττήθηκε και η Σάμος υποτάχθηκε στους Αθηναίους το 439 π.Χ.: *«πλεύσαντος γὰρ αὐτοῦ, Μέλισσος ὁ Ἰθαγένους, ἀνὴρ φιλόσοφος στρατηγῶν τότε τῆς Σάμου, καταφρονήσας τῆς*

ὀλιγότητος τῶν νεῶν καὶ τῆς ἀπειρίας τῶν στρατηγῶν, ἔπεισε τοὺς πολίτας ἐπιθέσθαι τοῖς Ἀθηναίοις, [26.3] καὶ γενομένης μάχης νικήσαντες οἱ Σάμιοι καὶ πολλοὺς μὲν αὐτῶν ἄνδρας ἐλόντες, πολλὰς δὲ ναῦς διαφθείραντες, ἐχρῶντο τῇ θαλάσῃ καὶ παρετίθεντο τῶν ἀναγκαίων πρὸς τὸν πόλεμον ὅσα μὴ πρότερον εἶχον. ὑπὸ δὲ τοῦ Μελίσσου καὶ Περικλέα φησὶν αὐτὸν Ἀριστοτέλης ἠττηθῆναι ναυμαχοῦντα πρότερον. [26.4] οἱ δὲ Σάμιοι τοὺς αἰχμαλώτους τῶν Ἀθηναίων ἀνθυβρίζοντες ἔστιζον εἰς τὸ μέτωπον γλαῦκας· καὶ γὰρ ἐκείνους οἱ Ἀθηναῖοι σάμαιναν. ἡ δὲ σάμαινα ναῦς ἐστὶν ὑπόπρωρος μὲν τὸ σίμωμα, κοιλοτέρα δὲ καὶ γαστροειδής, ὥστε καὶ φορτοφορεῖν καὶ ταχυναυτεῖν. οὕτω δ' ὠνομάσθη διὰ τὸ πρῶτον ἐν Σάμῳ φανῆναι, Πολυκράτους <τοῦ> τυράννου κατασκευάσαντος» (Πλούταρχος, Βίος Περικλέους, 26, 2-4). Καὶ ἐδῶ μπορούμε νὰ χρησιμοποιήσουμε παράλληλα χωρία ἀπὸ τὴν Ἱστορία τοῦ Θουκυδίδη, τὸ Βίον Περικλέους τοῦ Πλουτάρχου καὶ χάρτες τοῦ ΝΑ Αἰγαίου, ὅπου διεξήχθη ἡ ναυμαχία.

Σύγχρονος τοῦ Σωκράτη υπήρξε καὶ ὁ Δημόκριτος ὁ Αβδηρίτης (470-390 π.Χ.), ὁ ὁποῖος δὲν υπήρξε πολιτικό πρόσωπο, ἀλλὰ ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἀτομικὴ θεωρία τοῦ γιὰ τὴ φύση, ἀνέπτυξε ἠθικὴ καὶ πολιτικὴ φιλοσοφία. Ἀπὸ αὐτὴν σώζονται ἀποσπάσματα, γνωστά ὡς «*Δημοκράτους Γνῶμαι*» στὴ φυσικὴ τοῦ διάλεκτο, τὴν ἰωνικὴ τῶν Αβδήρων. (DK. Kirk et al. 2006· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσοσ 2005). Μπορούμε νὰ ἐπεξεργαστοῦμε κάποια ἀπὸ αὐτὰ που ἔχουν χαρακτηριστὴρα πολιτικῆς ἠθικῆς. Γενικά ὁ Δημόκριτος καταδικάζει τὴ φιλονικία καὶ τὴ θεωρεῖ ἀπορριπτέα ἀπὸ τὴν ἠθικὴ συνείδηση τοῦ πολίτη : *φιλονικίη πᾶσα ἀνόητος· τὸ γὰρ κατὰ τοῦ δυσμενέος βλαβερὸν θεωρεῖσα τὸ ἴδιον συμφέρον οὐ βλέπει* (B 237, Στοβαῖος, *Ἀνθολόγιον* III, 20, 62). Ἡ φιλονικία μπορεῖ νὰ ἔχει τὸ χαρακτηριστὴρα προσωπικῆς διαφορᾶς, ἀλλὰ μπορεῖ νὰ ἔχει καὶ τὸ χαρακτηριστὴρα στάσεως, δηλαδὴ ἐμφύλιας διαμάχης. Τα Πολιτικά τοῦ Ἀριστοτέλη βρῖθουν παραδειγμάτων στάσεως.

Ὁ Δημόκριτος υποστηρίζει ὅτι μία πολιτικὴ κοινωνία μπορεῖ νὰ ἀκμάζει, νὰ εὐδοκιμεῖ καὶ νὰ κατορθῶναι μεγάλα ἔργα μόνο ὅταν οἱ πολῖτες ὁμονοοῦν: *ἀπὸ ὁμονοίης τὰ μεγάλα ἔργα καὶ ταῖς πόλεις τοὺς πολέμους δυνατὸν κατεργάζεσθαι, ἄλλως δ' οὐ*. (B 250, Στοβαῖος, *Ἀνθολόγιον*, IV, 1, 40). Θεωρεῖ τὸ δημοκρατικὸ πολίτευμα ὡς ἀπαραίτητο συντελεστὴ τῆς κοινωνικῆς προόδου. Πιστεύει ὅτι πρέπει νὰ προτιμοῦν οἱ πολῖτες τὴ δημοκρατία τόσο ὥστε ἡ φτώχεια ἐπὶ δημοκρατικῆς διακυβέρνησης νὰ εἶναι προτιμότερη ἀπὸ τὸν πλοῦτο σὲ τυραννίδα, καθὼς τὸ κοινὸ ἀγαθὸ που διακυβεύεται εἶναι ἡ πολιτικὴ ἐλευθερία (B 251, Στοβαῖος, *Ἀνθολόγιον*, IV, 1, 42.): *ἡ ἐν δημοκρατίῃ πενήτης τῆς παρὰ τοῖς δυνάστησι καλεομένης εὐδαιμονίης τοσοῦτόν ἐστι αἰρετωτέρη, ὀκόσον ἐλευθερίῃ δουλείης* (DK. Kirk et al. 2006· Taylor, 1997· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσοσ 2005).

Ὁ Πυθαγορισμὸς ρίζωσε στὴν Ελλάδα, καὶ τὸν 5<sup>ο</sup> καὶ 4<sup>ο</sup> αἰῶνα ἀνέδειξε σημαντικούς εκπροσώπους, ὅπως ὁ Ἀρχύτας ἀπὸ τὸν Τάραντα (430-350 π.Χ.). Αὐτὸς υπήρξε πολιτικός καὶ στρατιωτικός ηγέτης τῆς πόλης τοῦ καὶ διακρινόταν γιὰ τὰ δημοκρατικά του φρονήματα καὶ τὰ ἠγετικά του προσόντα. Ἀγαπήθηκε ἀπὸ τοὺς συμπολίτες του, ἐξελέγη ἐπτά φορές στρατηγός, δὲν ἠττήθηκε ποτέ καὶ κυβέρνησε τὴν πόλη τοῦ φιλανθρώπως, θαυμάζοταν δὲ ἐπὶ πάσῃ ἀρετῇ (DK. Kirk et al. 2006· Taylor, 1997·



Μαραγγιανού-Δερμούση, 2011· Βέικος, 1998· Ρούσσοις 2005). Και σε αυτή την ενότητα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διδακτικά παράλληλες ιστορικές πηγές για τον Αρχύτα και τον Τάραντα της εποχής του, αλλά και τοπογραφικά και αρχαιολογικά στοιχεία της αρχαίας πόλεως.

### Συμπεράσματα

Η διδακτική αυτή προσέγγιση στοχεύει στο να βοηθήσει τους πανεπιστημιακούς διδάσκοντες να προσεγγίσουν διδακτικά τη σκέψη των Προσωκρατικών φιλοσόφων, δίνοντας επιλεκτικά βάρος και στο ρόλο τους ως πολιτικών προσώπων της εποχής τους. Η μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να συνδυάζει τις δοξογραφικές μαρτυρίες και τα αποσπάσματα, τις ιστορικές πηγές και στοιχεία αρχαιολογίας και τοπογραφίας της αρχαίας Ελλάδας.

### Βιβλιογραφία

- Adrados, Fr. R. (2003). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας (από τις απαρχές ως τις μέρες μας)*. Μτφρ. Α. V. Lecumberri. Επιμ. Γ. Α. Αναστασίου & Χ. Χαραλαμπίκης. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Αναστασιάδης, Π. (2000). *Στον αιώνα της Πληροφορίας-Προσεγγίζοντας τη νέα ψηφιακή εποχή*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Andrews, Antony (2008). *Αρχαία ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Από την οπτικοακουστική στην ψηφιακή αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Austin, M. M. Vidal-Naquet, P. (1998). *Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Δαίδαλος-Ιωάννης Ζαχαρόπουλος,
- Azoulay V., (2015). *Περικλής: η αθηναϊκή δημοκρατία υπό τη δοκιμασία του μεγάλου ανδρός*. Αθήνα: Πόλις.
- Bagnall Nigel, (2006). *The Peloponnesian War: Athens, Sparta, And The Struggle For Greece*. New York: Thomas Dunne Books.
- Baslez, Marie-Françoise (2013). *Πολιτική ιστορία του αρχαίου ελληνικού κόσμου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2014). *Η γεωπολιτική οργάνωση της αρχαίας Εύβοιας (1050-27 π.Χ.)*. Διδακτ. διατριβή, τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2017). «Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της

διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασική εποχή", στο: *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθν. Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 /10/2017*, τ. 3, 209-232.

- Βασιλείου-Δαμβέργης, Α.-Ν. Ι. (2018). «Διδάσκοντας κλασική πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με τη βοήθεια της αρχαιολογίας και στοιχεία βιωματικότητας», *Πρακτικά Εργασιών 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Βιωμ. Συνεδρ. Εφαρμ. Διδακτικής " Διδακτ. τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης "* Δράμα, 27-29/4/2018, 532-547.
- Βασιλικού, Ντ. (1995). *Μυκηναϊκός πολιτισμός*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας αρ.152.
- Baslez, M.-F. (2013). *Πολιτική ιστορία του αρχαίου ελληνικού κόσμου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βέικος, Θ. (1998). *Οι Προσωκρατικοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Diels, H. Kranz, W. (2005). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Olms: Verlag.
- Φάλκος-Αρβανιτάκης, Τάσος, (1999). *Ηράκλειτος: Απαντα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Finley, J. (2001). *Θουκυδίδης*, μτφρ. Τ. Κουκουλιός. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Gloltz, Gustave (2010). *Η ελληνική "πόλις"*. Αθήνα MIET.
- Hoffmann, O., Scherer, A., Debrunner, A. (1994). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Hooper-Greenhill, E., (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Hornblower, S. (2005). *Ο ελληνικός κόσμος 479-323 π.Χ.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kagan Donald, (2004). *The Peloponnesian War*. New York: Penguin.
- Kirk G., Raven J., Schofield M. (2006). *Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι*. Αθήνα: MIET.
- Κνοεπφλερ, D. (2010). «Η αγορά: πολιτικοί θεσμοί και δημόσια ζωή», *Έρέτρια: ματιές σε μία αρχαία πόλη*, Αθήνα, 121-126.

- Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Κυριαζόπουλος, Αθ. (1995). *Προσωκρατικοί: Ηράκλειτος*, Αθήνα: Κάκτος.
- Κυρτάτας Δ.-Ράγκος Σ.Ι. (2010). *Η Ελληνική Αρχαιότητα: Πόλεμος – Πολιτική – Πολιτισμός*. Θεσ/νίκη: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Latacz, J. (2000). *Όμηρος: ό θεμελιωτής τής εύρωπαϊκής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Latacz, J. (2001). *Η Τροία και ό Όμηρος: ό δρόμος για την λύση του παλαιοϋ αίνιγματος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lebedev, A.V. (2014). *The Logos of Heraclitus: a Reconstruction of his Thought and Word* (with a New Critical Edition of the Fragments), “Nauka” Publishers, St. Petersburg.
- Long, A.A. (2005). *Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Μαζαράκης-Αινιάν, Α. (2005). «Πρώιμοι ιστορικοί χρόνοι: ΠΓ.-Γεωμετρική περίοδος», *Ιστορία τών Έλλήνων*, τ. 2: Αρχαϊκοί χρόνοι, Αθήνα: Δομή, 38-81.
- Μαζαράκης-Αινιάν, Α. (2000). *Όμηρος και άρχαιολογία*, Αθήναι: Καρδαμίτσα.
- Μακρυγιάννης, Δ.Η. (1999). *Κοσμολογία και ηθική του Δημοκρίτου*. Αθήνα: Γεωργιάδης.
- Μαραγγιανού-Δερμούση, Ευαγγελία (2011). *Οι προσωκρατικοί*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρούσσο, Ευ. (1992). *Ηράκλειτος: Περί Φύσεως*, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Ρούσσο, Ευ. (2005). *Προσωκρατικοί: ιστορική εισαγωγή* (τ. 1). Αθήνα: Στιγμή.
- Mossé, Claude (2001). *Η αρχαϊκή Ελλάδα*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Mossé Cl. - A. Schnapp-Gourbellion (1999). *Επίτομη ιστορία της αρχαίας Ελλάδας (2.000-31 π.Χ.)*. Αθήνα: Παπαδήμας.

- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Osborne, R. (2000). *Η γένεση της Ελλάδας 1200-479 π.Χ.* Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Polignac F. de, (2000). *Η γέννηση της αρχαίας ελληνικής πόλης*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Ridgway, D. (1992). *Οι πρώτοι Έλληνες στη Δύση. Η αύγη της Μεγάλης Ελλάδας*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Romilly, Jacqueline de (2004). *Ο Θουκυδίδης και ο αθηναϊκός μπερλιαισμός: Η σκέψη του ιστορικού και η γένεση του έργου*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Schadewaldt, W. (1994). *Από τον κόσμο και το έργο του Όμηρου*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2005). «Πρώιμοι ιστορικοί χρόνοι: Εθνικές ομάδες του ελληνικού χώρου», *Ιστορία των Ελλήνων*, τ. 2: Αρχαϊκοί χρόνοι. Αθήνα: Δομή, 14-23.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2005). Πρώιμοι ιστορικοί χρόνοι: Χαρακτήρας των αρχαίων ελληνικών κρατών, *Ιστορία των Ελλήνων*, τ.2: Αρχαϊκοί χρόνοι. Αθήνα: Δομή, 26-37.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2007). *Πόλις: ένας τύπος αρχαίου ελληνικού κράτους*, μετ. Δημήτρης Κοκκώνης, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2012). *Η αθηναϊκή δημοκρατία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Schuller, W. (1999). *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Taylor, C.C.W. (1997). *Routledge History of Philosophy, From the Beginning to Plato. Volume I*, London-NY: Routledge.
- Wace, A.J.B.- Stubbings, Fr. (1984). *Όμηρος: a companion*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Wilcken, U. (1976). *Αρχαία ελληνική ιστορία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Χουρμουζιάδη, Α., (2006). *Το ελληνικό αρχαιολογικό μουσείο. Ο εκθέτης, το έκθεμα, ο επισκέπτης*. Αθήνα: Βάνιας.

Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

**Σενάριο αξιοποίησης εικονιστικών πηγών στην Ιστορία:  
Μελετώντας την εθνική κρίση μέσα από τις γελοιογραφίες του 19ου αι.**

*Αλεξανδρή Ελευθερία*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , MSc, Ψηφιακή Μάθηση, lealexandri@gmail.com*

**Περίληψη**

Το κείμενο προσεγγίζει το ζήτημα της διδασκαλίας των εικονιστικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου Ανθρωπιστικού προσανατολισμού. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές σχολιάζουν ιστορικά εικονιστικά κείμενα (γελοιογραφίες), προσεγγίζοντας κριτικά σημειωτικούς πόρους και στη συνέχεια γίνονται και οι ίδιοι παραγωγόι πολυτροπικών κειμένων, αναλαμβάνοντας συνειδητά ρόλο ενεργητικού αναγνώστη και παραγωγού της εικόνας και όχι απλά παθητικού καταναλωτή της. Δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της πολυτροπικότητας και αξιοποιείται η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Τέλος επιχειρείται η δημιουργία ενός πρωτοκόλλου αποκωδικοποίησης και ανάδειξης την πληροφοριακής αξίας της εικόνας ως ιστορικής πηγής.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ιστορία, εικονιστικές πηγές, οπτικός γραμματισμός, Τ.Π.Ε.

**Εισαγωγικά στοιχεία**

**Τίτλος:** Μελετώντας την εθνική κρίση μέσα από... τις γελοιογραφίες του 19ου αι.

**Μάθημα:** Ιστορία Προσανατολισμού Γ΄ Λυκείου

**Διδακτική ενότητα:** Η διαμόρφωση των πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα (Γ. Δικωματισμός εκσυγχρονισμός) (διαθεματική προσέγγιση εικονιστικών πηγών)

**Χρονική Διάρκεια:** 3 ώρες

**Προϋποθέσεις υλοποίησης:** Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη ολοκληρώσει τη μελέτη της προβλεπόμενης από την ύλη ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Επίσης θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας καθώς και με τη χρήση των απαραίτητων για την εφαρμογή του σεναρίου ψηφιακών εργαλείων (συνεργατικά έγγραφα google, ικανότητα πλοήγησης σε δικτυακούς τόπους, όπως <http://ebooks.edu.gr>, <https://gr.pinterest.com/>, λογισμικό διαδραστικής αφίσας <http://edtech.gr/glogster/>, εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών χαρακτήρων: <https://www.voki.com/>). Απαιτείται χρήση σχολικού εργαστηρίου πληροφορικής και βιντεοπροβολέα.

**Στόχοι**

Οι στόχοι του σεναρίου μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση το «μοντέλο του ρόμβου» (Κουτσογιάννης, 2012) ως εξής:

### Γνώσεις για τον κόσμο

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αντιληφθούν ότι τα νοήματα συνδέονται πάντα με τον πολιτισμό που τα παράγει, ώστε να μπορούν πρώτον να αναγνωρίσουν πώς – ως πολίτες πια – επηρεάζονται από τις επικοινωνιακές και κοινωνικές πρακτικές που τους περιβάλλουν στην καθημερινή τους ζωή.

### Γνώσεις για την Ιστορία

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αντιληφθούν τις αιτίες και τα αποτελέσματα της εθνικής κρίσης του 1893
- Να διερευνήσουν τη μεθοδολογία ιστορικής έρευνας μέσα από πρωτογενείς πηγές

### Γραμματισμοί

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού (ικανότητα ανάλυσης σχέσεων αιτίας - αποτελέσματος, πολλαπλών αιτιοτήτων, σύγκρισης διαφορετικών απόψεων, αξιολόγησης ιστορικών δεδομένων)
- Να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού (ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, και κατανόησης πληροφοριών οι οποίες ενυπάρχουν σε εικόνες, αλλά και δεξιότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων) - Να αξιοποιούν την «γραμματική της εικόνας»

### Θεωρητικό πλαίσιο – Διδακτικές πρακτικές

Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο μάθημα της Ιστορίας είναι σημαντική διότι:

- ενδυναμώνει τους μαθητές στην προσέγγιση κειμένων νέων τεχνολογιών, που είναι όλα πολυτροπικά, ώστε να καταλαβαίνουν τους μηχανισμούς κωδικοποίησης των νοημάτων τους και να μπορούν και οι ίδιοι να κατασκευάζουν ανάλογα αποτελεσματικά κείμενα.
- όλοι οι μαθητές μπορούν να «διαβάσουν» τέτοια κείμενα και να εκφραστούν πολυτροπικά και έτσι δεν αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μαθητές αλλόγλωσσοι.

Επίσης, ως έννοια η πολυτροπικότητα είναι διδακτικά αξιοποιήσιμη, καθώς συνδέεται στενά με την διεπιστημονικότητα. Η παραγωγή νοήματος μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο (π.χ. μία εικόνα) απαιτεί μεταγνώση που αφορά παραδοσιακά και νέα κειμενικά είδη και απαιτεί αντί να σκέφτεται ο μαθητής «κάθετα», μέσα στις δομές ενός

γνωστικού αντικειμένου, να κινείται «οριζόντια», διαμέσου των επιστημών, των κειμενικών ειδών, των τρόπων παραγωγής νοήματος και των πολιτισμών.

Συστατικό εξάλλου της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και έννοια στενά συνυφασμένη με την πολυτροπικότητα και την διεπιστημονικότητα είναι η διακειμενικότητα. Η διακειμενικότητα φωτίζει τους σύνθετους τρόπους κατασκευής νοημάτων μέσω συσχέτισης ενός κειμένου με άλλα κείμενα, τύπους κειμένων ή άλλους τρόπους νοήματος (όπως το οπτικό σχέδιο) και μπορεί να εξηγήσει γλωσσικές επιλογές, όπως και επιλογές άλλων σημειωτικών τρόπων.

Έτσι, η διδασκαλία ξεκινάει από τα βιώματα των μαθητών (κατά τη φάση της πλαισιοθετημένης πρακτικής) τα οποία είναι πολυσχιδή, πολυπολιτισμικά και πολυτροπικά και δίνει την ευκαιρία να μελετηθούν στην τάξη ποικίλα κείμενα, άλλα κοντινά και άλλα μακρινά στις εμπειρίες των παιδιών. Αυτά τα διαφοροποιημένα βιώματα των μαθητών, τα εμπλουτίζει με νέα στοιχεία στην φάση της ανοικτής διδασκαλίας και κυρίως τα θέτει σε κριτική εξέταση κατά την φάση της κριτικής πλαισίωσης.

Όμως η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δίνει έμφαση στην έκφραση της «φωνής» των μαθητών όχι μόνο κατά την φάση της κριτικής πλαισίωσης, αλλά και κατά την επόμενη φάση, αυτήν της μετασχηματισμένης πρακτικής. Κατά την φάση αυτή της διδασκαλίας οι μαθητές μεταφέρουν σχέδια νοήματος από το ένα πλαίσιο στο άλλο αναδιαμορφώνοντάς τα.

### **Διδακτική πορεία**

Α΄ φάση (1 ώρα)

Οι μαθητές/τριες (ομαδοσυνεργατικά στο εργαστήριο πληροφορικής) έχοντας ως αφορμή γελοιογραφίες με θέμα την πολιτική του Χ. Τρικούπη που οδήγησε σε εθνική κρίση, προσεγγίζουν τους διαφορετικούς σημειωτικούς κώδικες ενός πολιτισμικού προϊόντος που μπορεί να ερμηνευθεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά συμφραζόμενα. Σατιρίζοντας με χιούμορ επίκαιρα πρόσωπα και καταστάσεις αποβλέπει μέσω του γέλιου, που ενδεχομένως προκαλεί να ερεθίσει πνευματικά και συναισθηματικά τους αποδέκτες της και πιθανόν να αποτρέψει μια κατάσταση. Στενά συνδεδεμένη με τον τύπο αποκτά ένα επικοινωνιακό χαρακτήρα (πομπός-δέκτης-μήνυμα-κώδικας επικοινωνίας). Αυτά τα χαρακτηριστικά της γελοιογραφίας οδήγησαν τους ιστορικούς στην αναγνώριση της ως ιστορική πηγή, όχι μόνο για την κατανόηση των γεγονότων, αλλά και τη διερεύνηση των στάσεων της κοινής γνώμης και τη διεύθυνση στις βαθύτερες σκέψεις των ατόμων.

Η προσέγγιση των γελοιογραφιών γίνεται σε τρία στάδια αρχικά:

1<sup>ο</sup>: Παρατήρηση (οπτικός γραμματισμός)

- Καταγραφή των προσώπων και των αντικειμένων που απεικονίζονται.



- Παρατήρηση τίτλου/ λεζάντας, αν υπάρχει.
- Εντοπισμός λέξεων ή φράσεων (αν υπάρχουν) που χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος για την ταυτοποίηση αντικειμένων προσώπων.
- Αναφορά οποιουδήποτε αριθμού εμφανίζεται στην εικόνα.

### 2<sup>ο</sup>: Αναγνώριση συμβόλων (οπτικός γραμματισμός)

- Ποια αντικείμενα μπορεί να είναι σύμβολα.
- Ποια μπορεί να είναι η σημασία τους.
- Ποιες λέξεις ή φράσεις είναι οι πιο σημαντικές.
- Καταγραφή επιθέτων που περιγράφουν συναισθήματα.

### 3<sup>ο</sup>: Ερμηνεία (ιστορικός γραμματισμός)

- Περιγραφή της δράσης που παρατηρείται.
- Συσχετισμός οπτικών και λεκτικών στοιχείων.
- Εξήγηση του μηνύματος της γελοιογραφίας.
- Απήχηση της γελοιογραφίας.

Με βάση τους άξονες που περιγράφονται οι μαθητές/ τριες προσεγγίζουν τις δύο πρώτες γελοιογραφίες χωρισμένοι σε 4 ομάδες, που ανά δύο επεξεργάζονται την ίδια εικόνα και στη συνέχεια διαλέγονται στο πλαίσιο συμπαραγωγής γραπτού λόγου με τη βοήθεια συνεργατικού έγγραφου, έτσι ώστε να καταλήξουν σε μία κοινή παρουσίαση, την οποία θα επικοινωνήσουν στους συμμαθητές/τριες τους.

1. [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C102/79/646,2347/images/img2\\_22.jpg](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C102/79/646,2347/images/img2_22.jpg)

Στην πρώτη περίπτωση αναμένεται να σχολιάσουν με τη βοήθεια των σημειωτικών πόρων το γεγονός ότι η οργή του λαού, όπως αναγράφεται στα κύματα, προκάλεσε το ναυάγιο, την εκλογική αποτυχία του Χαρίλαου Τρικούπη. Οι αιτίες της οργής αναγράφονται στα σπασμένα κατάρτια: φορολογικά νομοσχέδια και μονοπώλεια (sic), όπως ανορθόγραφα αναγράφεται στη γελοιογραφία αντί μονοπώλια. Αξιόλογο το αναπτυξιακό έργο του, αλλά ο λαός δεν μπόρεσε να αντέξει τη βαριά φορολογική πολιτική των κυβερνήσεων του

2. <http://users.sch.gr/pchaloul/geloiografies.files/image172.jpg>

Χαρακτηριστική και ιδιαίτερα σκωπτική και η δεύτερη γελοιογραφία της αντιπολίτευσης, που σχολιάζει την κατάσταση της χώρας μετά τη γνωστή φράση που ξεστόμισε ο ίδιος ο Πρωθυπουργός Χαρίλαος Τρικούπης στη Βουλή: «Δυστυχώς επτωχεύσαμεν» και η οποία σημειώνεται στο κάτω μέρος της γελοιογραφίας και της ζωγραφισμένης κυκλικής κορνίζας με την οποία περιβάλλεται η φιγούρα του Τρικούπη. Οι μαθητές/τριες μπορούν να παρατηρήσουν ζωγραφισμένα στοιχεία της κοινωνικής

πραγματικότητας: τα σπύρτα που η εμπορία τους ανήκε στο «Ελληνικό Κρατικό Μονοπώλιο» ως έμμεσος φόρος για την αποπληρωμή των εθνικών δανείων, θεσμός που τηρήθηκε μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα – άδεια ντουλάπια (ερμάρια) στα οποία κυκλοφορούν μόνο ποντικοί! – ζητιάνος – εξαντλημένος από την πείνα άνθρωπος, «θύμα της πείνας» αναγράφεται – καχεκτικοί άνθρωποι (ψηλόλιγνος με κοινό καπέλο και γραμμωτό ανθρωπάκι με ημίψηλο καπέλο που ίσως δείχνει τη μείωση της δύναμης της αστικής τάξης) και ξένο νόμισμα, «Ναπολέονι», για να θυμίζει τα επαχθή δάνεια... Η λέξη «Ανάθεμα» επαναλαμβάνεται... «στολίζοντας» κατάλληλα, κατά τους πολιτικούς του αντιπάλους, τον μεγάλο πολιτικό του 19ου αιώνα.

Στην ολομέλεια και κατά την τελική παρουσίαση οι ομάδες προβληματίζονται για ζητήματα όπως η εξέταση του ευρύτερου κοινωνικού ιδεολογικού πλαισίου που δημιουργήθηκε η γελοιογραφία, ο ρόλος και η πρόθεση του δημιουργού κτλ (κριτικός γραμματισμός). Τέλος καλούνται να συσχετίσουν τις εικονιστικές πηγές με κειμενικές πηγές αντίστοιχης θεματικής αναζητώντας το διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του ίδιου ιστορικού γεγονότος πχ. Πηγή 39 <http://www.kee.gr/attachments/file/2276.pdf>

Β' φάση (1 ώρα)

1η δραστηριότητα

Σε δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες θα σχολιάσουν γελοιογραφίες από τη σατιρική εφημερίδα Νέος Αριστοφάνης που αποτυπώνουν με τον πιο γλαφυρό τρόπο το πολιτικό κλίμα στην Ελλάδα μετά τη χρεοκοπία του 1893 πάλι στο πλαίσιο των τεσσάρων ομάδων. Αυτή τη φορά ο άξονας της ανάλυσης θα είναι η κειμενική μεταλειτουργία που αναφέρεται στο πώς οργανώνονται τα εικονιζόμενα στο χώρο, ώστε να επιτυγχάνονται ταυτόχρονα οι δύο πρώτες μεταλειτουργίες (αναπαραστατική, διαπροσωπική) που σχολιάστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η προσέγγιση των γελοιογραφιών θα γίνει ως εξής: Καλούνται να επικεντρωθούν στον τρόπο κατανομής των εικονιζόμενων ο οποίος αναδεικνύει την πληροφοριακή τους αξία:

- οι πληροφορίες που τοποθετούνται στο πάνω μέρος της εικόνας ισοδυναμούν με το Ιδεώδες (το εξιδανικευμένο, αυτό που θα έπρεπε να είναι),
- οι πληροφορίες που τοποθετούνται στο κάτω μέρος ισοδυναμούν με το Πραγματικό (το συγκεκριμένο, αυτό που είναι),
- οι πληροφορίες που τοποθετούνται στα αριστερά αποτελούν το Δεδομένο (το ήδη γνωστό στο θεατή) και εκείνες που τοποθετούνται στα δεξιά αποτελούν το Νέο (αυτό που ο θεατής δεν γνωρίζει, άρα χρήζει προσοχής),
- ό,τι τοποθετείται στο κέντρο αποτελεί τον πυρήνα της πληροφορίας στον οποίο υποτάσσονται οι υπόλοιπες.

Για την εφαρμογή των παραπάνω αξόνων και τη κριτική επεξεργασία τους θα αξιοποιηθούν δύο γελοιογραφίες:

1<sup>η</sup> γελοιογραφία: Στην εικονογραφία της εποχής, η Ελλάδα συχνά παρομοιάζεται με καράβι που προσπαθεί να σταθεί εν μέσω θυελλωδών ανέμων σε ένα φουρτουνιασμένο πέλαγος. Σε μια εικόνα με τέτοια θεματική, το καράβι με τη γαλανόλευκη επιχειρεί να προσεγγίσει το αλτρωτικό όνειρο (την Κωνσταντινούπολη;) δυσχεραινόμενο όμως από τους αντίθετους ανέμους που προκαλούν αφενός οι Δυνάμεις, αφετέρου οι ελληνικοί κρατικοί θεσμοί (της Εκκλησίας συμπεριλαμβανομένης). Από τα κύματα του πελάγους ξεπροβάλλουν δύο πελώρια ψάρια με τα σκουφιά της Γαλλίας και της Ρωσίας. Ο φουστανελοφόρος λαϊκός άνθρωπος της εικόνας σκέφτεται με πολύ πιο απλό τρόπο τη στρατηγική που πρέπει να ακολουθήσει το πλοiάριο για να φτάσει στον προορισμό του, με τη βοήθεια των ψαριών. Εδώ, εν προκειμένω, έχουμε να κάνουμε με άλλη μια απόδειξη για το πόσο περίπλοκα και ατελέσφορα θεωρούσε ο εκδότης του Νέου Αριστοφάνη Πηγαδιώτης τα μέσα της διεθνούς διπλωματίας

2<sup>η</sup> γελοιογραφία: Για τον Νέο Αριστοφάνη ο Δ.Ο.Ε. ήταν συνδεδεμένος με το ελληνικό εθνικό ζήτημα, καθώς παρουσιάζει τη Μεγάλη Ιδέα (Μακεδονία, Κρήτη, Κωνσταντινούπολη) ως έναν νεκρό νεαρό άνδρα, αλυσοδεμένο και καταπλακωμένο από έναν βράχο που γράφει «Έλεγχος». Γύρω του, οι αντιπρόσωποι των ομολογιούχων ψάλλουν τη νεκρώσιμη ακολουθία ενδεδυμένοι ως καθολικοί ιερείς. Καθένας από αυτούς κρατάει από ένα τελετουργικό αντικείμενο πάνω στο οποίο αναγράφεται σε εκατομμύρια το ποσό που χρωστάει η Ελλάδα στους ομολογιούχους κάθε χώρας. Ο Γερμανός αντιπρόσωπος ξεχωρίζει βέβαια λόγω του κράνους και των χρωμάτων του Ράιχ (μαύρο-άσπρο-κόκκινο), ενώ την τελετή παρακολουθεί έντρομος ένας φουστανελοφόρος

Η τελική παρουσίαση και ο προβληματισμός θα πραγματοποιηθεί σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης προκειμένου οι μαθητές/τριες να αρχίσουν να διαλέγονται με τις εικόνες και να γίνουν πιο υποψιασμένοι στις ιδιαιτερότητες των ιστορικών πολυτροπικών κειμένων. (Πώς διαβάσει ο αναγνώστης-θεατής μιαν εικόνα; Πώς αποκωδικοποιεί το μήνυμά της, πώς την νοηματοδοτεί;)

Γ φάση (1 ώρα)

1η δραστηριότητα (1η και 2η ομάδα)

Οι δύο πρώτες ομάδες θα μελετήσουν το επίκαιρο υλικό με τίτλο: η γελοιογραφία στην Ευρώπη των 27. Με αφορμή το απόσπασμα από τον πρόλογο του αρθρογράφου Παντελή Μπουκάλια, οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν σύγχρονες γελοιογραφίες που ανθολογούνται στο υλικό αυτό και σχολιάζουν τη σημερινή οικονομική κρίση της Ελλάδας με κριτήριο τη πιθανή χρήση τους ως ιστορικές πηγές από τον ιστορικό του μέλλοντος. Στη συνέχεια θα δημιουργήσουν μια διαδραστική αφίσα με το ψηφιακό εργαλείο <http://edtech.gr/glogster/> ενσωματώνοντας και τα δικά τους σχόλια ώστε να μπορούν να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους στο διάλογο με τις άλλες ομάδες.

2η δραστηριότητα (3η και 4η ομάδα)

Η δεύτερη ομάδα θα αναζητήσει στο δικτυακό τόπο του Pinterest ιστορικές – πολιτικές γελοιογραφίες θα επιλέξει μία ή δύο και θα συγγράψει έναν υποθετικό διάλογο των εικονιζόμενων προσώπων. Το διάλογο που θα ζωντανέψει τη γελοιογραφία θα ενσωματώσουν σε ένα νέο πολυτροπικό κείμενο (εικόνα και ήχος) με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου: <https://www.voki.com/>. Στο τέλος θα σχολιάσουν τις αλλαγές που επιφέρει ο εμπλουτισμός των σημειωτικών πόρων και η πιο σύγχρονη εκδοχή της πολυτροπικότητας στη προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος με τους μαθητές των άλλων ομάδων.

3η δραστηριότητα (ολομέλεια – 1 ώρα)

Διαδικτυακό debate στο forum του μαθήματος στη ψηφιακή πλατφόρμα e me πάνω στη εξής άποψη:

Οι γελοιογραφίες προσφέρουν συνήθως απόψεις παρά πραγματικές πληροφορίες. Ο γελοιογράφος είναι συχνά προκατειλημμένος και δεν επιχειρεί να προσφέρει μια εξισορροπημένη άποψη ή πολλαπλές προοπτικές για το ζήτημα. Πιστεύετε ότι οι ιστορικοί χρειάζεται να αντιμετωπίζουν τις γελοιογραφίες ως πρωτογενείς πηγές;

### Επέκταση Σεναρίου

Εναλλακτικά οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις (comics) πάνω σε ιστορικά θέματα που είτε απεικονίζονται με γελοιογραφίες είτε όχι και αντίστοιχα με βάση τη σημερινή επικαιρότητα και να τα σχολιάσουν σύμφωνα με τη γραμματική της εικόνας. (<http://www.storyboardthat.com/>). Το σενάριο θα μπορούσε να προσαρμοστεί ώστε να αξιοποιηθούν αντί για γελοιογραφίες ιστορικές φωτογραφίες, ζωγραφικοί πίνακες κτλ. Επίσης το ίδιο υλικό αλλά με πιο απλές δραστηριότητες θα έβρισκε εφαρμογή και στη Γ΄ Γυμνασίου που διδάσκεται η ίδια ιστορική περίοδος. Προσθήκη μικρής δραστηριότητας εντοπισμού ή προβληματισμού για τον φυσικό χώρο αρχικής παρουσίασης της γελοιογραφίας. Οι μαθητές δε συνειδητοποιούν σε βάθος ή έγκαιρα ότι αυτές οι γελοιογραφίες είναι κομμάτι οργανικό μιας εφημερίδας της εποχής και ότι αυτή η πληροφορία έχει τη σημασία της για να κατανοήσουν το forum, το βήμα ελληνιστί, της άσκησης πολιτικής κριτικής. Εδώ μπορεί να γίνει αντιπαραβολή με τον Αρκά ο οποίος μετά τη συνεργασία με την εφημερίδα Πρώτο Θέμα, δημοσιεύει τα σκίτσα του και στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης facebook. Τέλος θα είχε ενδιαφέρον η επέκταση του σεναρίου σε διαθεματικό project με σύγχρονες πολιτικές γελοιογραφίες του Αρκά.

### Βιβλιογραφία

Αντωνόπουλος, Γ. (2015). Οι εθνικές ταπεινώσεις στις γελοιογραφίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. (Διαθέσιμο online: <http://bit.ly/2tEXGY3> , προσπελάστηκε στις 8/2/2020)

Ζαγκότας, Β. & Φύκαρης, Ι (2014). *Διδακτική αξιοποίηση των εφαρμογών της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του*

δημοτικού σχολείου. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, τόμ. 26. 4.

Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ., 6-8 Μαΐου 2011*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media, *Information Design Journal*, 12(2), 110-119.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παπαδημητρίου, Ε. (2011). Εκπαιδευτικές εφαρμογές της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 47-62.

Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*.

Χαλούλος, Π. Ασκήσεις «ανάγνωσης» ιστορικής-πολιτικής γελοιογραφίας. (Διαθέσιμο online: <http://users.sch.gr/pchaloul/geloiografies.htm>, προσπελάστηκε στις 8/2/2020)

## Project Based Learning: Η περίπτωση του escape class-room

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, alexmichal@hotmail.com

### Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της μεθόδου της διερευνητικής μάθησης και της μάθησης μέσω σχεδίων εργασίας (Project Based Learning). Προτείνει τη διδακτική αξιοποίηση των δωμάτων απόδρασης (escape rooms) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε 2 φάσεις. Στην α' φάση εφαρμόστηκε σε μαθητές της ΣΤ' τάξης. Στη β' φάση παρουσιάστηκε και εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο επιμορφωτικής-εργαστηριακής συνάντησης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** δωμάτιο απόδρασης, διερευνητική μάθηση, συνθετικές εργασίες

### Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο στην παροχή γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ακολουθούν το άτομο διαχρονικά. Η κατανόηση και η συμμόρφωση με τις συνεχώς αυξανόμενες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία είναι δυνατή μόνο μέσα από τη σύνδεση με τις αναδυόμενες, πραγματικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να έχουν ως πρωταρχικό στόχο την άρση των ελλείψεων, και μέσω της αμφισβήτησης και της καινοτομίας, να προτείνουν νέες, πιο αποτελεσματικές πρακτικές (Işık & Gücüm, 2013).

Η μάθηση μέσω συνθετικών εργασιών (Project – Based Learning-PBL) είναι μια μέθοδος που βασίζεται στη μελέτη, τον αναστοχασμό και την έρευνα, για την επίλυση προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές. Είναι μια καινοτόμα πρόταση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Βαϊνά, 1996; Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001; Ματσαγγούρας, 2004; Αγγελάκος, 2003; Κουλουμπαρίτη, 2005). Μέσω αυτής της διδακτικής προσέγγισης οι μαθητές επωφελούνται, καθώς έρχονται σε επαφή με πληθώρα στρατηγικών, χρήσιμων για την επιτυχία της μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αποκτούν προηγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και μετατρέπονται σε δυνατούς λύτες προβλημάτων ολοκληρώνοντας, με δημιουργικό τρόπο, σύνθετες εργασίες που αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις τους.

Τα προβλήματα είναι πιθανό να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κατηγορίες. Μπορεί να είναι προβλήματα ανάπτυξης στρατηγικής, προβλήματα επιδόσεων ή προβλήματα χάραξης πολιτικής. Μπορεί να απαιτούν τη λήψη αποφάσεων, να βασίζονται σε διλλήματα και κανόνες ή να ακολουθούν ένα σενάριο (Jonassen, 2011). Σε όλες τις περιπτώσεις, ωστόσο, απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους να αναπροσαρμόσουν τον τρόπο που μαθαίνουν χαράσσοντας τη δική τους πορεία μάθησης.

Οι φάσεις ανάπτυξης μια συνθετικής εργασίας (PBL) που προτείνουν οι Morales & Landa (2004) είναι οι εξής :

- Μελέτη και ανάλυση του περιβάλλοντος του προβλήματος
- Καθορισμός του προβλήματος
- Εκτέλεση ενός καταιγισμού ιδεών (brainstorming)
- Καταγραφή των δεδομένων – Ανάκληση πρότερων γνώσεων
- Καταγραφή των ιδεών για τη λύση του προβλήματος - Ανάλυση δράσης
- Έρευνα
- Αποτελέσματα
- Ανατροφοδότηση

Η μέθοδος PBL δίνει κίνητρα σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν στόχους και να ασκηθούν στην κριτική σκέψη. Παράλληλα, προωθεί την ανάπτυξη γενικών αλλά και ειδικών ικανοτήτων μέσα στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας (Prieto, 2006).

### **Game – Based Learning: Η περίπτωση του escape class – room**

Οι μαθητές του σήμερα αφομοιώνουν, αναλύουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να προσφέρουν κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία με τρόπους μη συμβατικούς. Είναι έντονη η ανάγκη για εκπαιδευτική καινοτομία που θα διατηρήσει τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών σε υψηλά επίπεδα και θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους εμπειρία (Serdyukov, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σπουδαστές που έχουν εμπλακεί σε «παιχνιδοποιημένη» μάθηση (Game – Based Learning -GBL) έχουν επιδείξει υψηλά ποσοστά συμμετοχής, επιμέλειας και κατανόησης, ενώ έχουν αντλήσει ικανοποίηση και απόλαυση από τη διαδικασία (Fotaris et al., 2016). Σε αντίθεση με τις δασκαλοκεντρικές διαλέξεις, η GBL, ως μια ακόμη εφαρμογή του PBL, αποτρέπει τη μονοτονία και προσφέρει μια βέλτιστη εμπειρία μάθησης με ροή που ταιριάζει στο επίπεδο των δεξιοτήτων των μαθητών .

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των δωματίων απόδρασης (escape - rooms) που αποτελούν δημοφιλή παιχνίδια με ολοένα αυξανόμενη δημοτικότητα. Τα escape -rooms δανείζονται στοιχεία από παιχνίδια περιπέτειας, παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, το κυνήγι του χαμένου θησαυρού, τις ταινίες, τις τηλεοπτικές εκπομπές. Κεντρικό σημείο του παιχνιδιού είναι μια αίθουσα διαφυγής, όπου οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν αποτελεσματικά για να επιτύχουν μια «απόδραση» σε συγκεκριμένο χρόνο (Nicholson, 2015). Ωστόσο η έννοια της «διαφυγής» μέσα στη σχολική αίθουσα μπορεί να είναι γενικευμένη και οι μαθητές να καλούνται, όχι απαραίτητα να «αποδράσουν», αλλά να λύσουν ένα μυστήριο, να σώσουν ένα φανταστικό χαρακτήρα, να βρουν κάτι. Οι φάσεις ανάπτυξης του παιχνιδιού ακολουθούν τις αρχές του PBL και οι δοκιμασίες μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία που άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών όπως : παζλ, ξεκλείδωμα κωδικών,

γρίφους, αναγραμματισμούς, κρυπτογράφιση, παιχνίδια γνώσεων αλλά και χρήση ψηφιακών εργαλείων.

### Τίτλος διδακτικού σεναρίου

«Αποστολή : Σώστε τη Γη»

### Περιγραφή του σεναρίου

Α φάση εφαρμογής στους μαθητές

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Η εκπαιδευτικός της τάξης, προετοίμασε το υλικό και οργάνωσε την αίθουσα για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, πριν την είσοδο των μαθητών. Τοποθέτησε τα στοιχεία σε μη εμφανή σημεία, με βάση τη ροή των δοκιμασιών. Στη συνέχεια, σε ρόλο καθοδηγητή- gamemaster, παρουσίασε το σενάριο και την «αποστολή», χρησιμοποιώντας την ειδησεογραφική επικαιρότητα, το θεατρικό παιχνίδι και τις Νέες Τεχνολογίες. Η αφορμή δόθηκε με την αληθινή, επίκαιρη είδηση - που μονοπώλησε τα ΜΜΕ τη συγκεκριμένη περίοδο - για την πορεία ενός αστεροειδούς που κατευθύνονταν προς τη Γη και διέφυγε της προσοχής της NASA. Η είδηση αυτή είχε απασχολήσει τους μαθητές τις προηγούμενες μέρες και είχε σχολιαστεί με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο παρουσιάστηκε ένα βίντεο με την προσομοίωση του χτυπήματος ενός αστεροειδούς στον πλανήτη μας και τις ολέθριες συνέπειες του. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν και ακολούθησε σύντομη συζήτηση για το «τι θα γινόταν αν» και για το πόσο σημαντική είναι η δουλειά των επιστημόνων και όλων των ανθρώπων που εργάζονται για την ασφάλεια και την προστασία της ανθρωπότητας από παρόμοιες καταστροφές. Αμέσως μετά η εκπαιδευτικός διάβασε την παρακάτω ανακοίνωση- σενάριο:

*«Μετεωρίτης – Τέρας – από άλλο ηλιακό σύστημα, απειλεί να καταστρέψει τον πλανήτη μας. Η NASA θα επιχειρήσει να αλλάξει πορεία στον αστεροειδή, πριν μπει στην γήινη ατμόσφαιρα. Η Πρόεδρος των ΗΠΑ, καλεί εσάς, διακεκριμένους/ες επιστήμονες και επιστημόνισες όλων των ειδικοτήτων, για να ενώσετε τις δυνάμεις σας και να βρείτε τον κωδικό που θα ενεργοποιήσει ένα νέο οπλο-τηλεσκόπιο ικανό να καταστρέψει τον μετεωρίτη! Η αποστολή είναι η δυσκολότερη που έχει ανατεθεί ποτέ! Ο χρόνος δεν είναι σύμμαχος, αλλά εχθρός. Απομένουν μόνο 60 λεπτά...και μετά...! Θα καταφέρετε να σώσετε τον κόσμο;;;;»*

Η ανάληψη της «αποστολής» έγινε δεκτή με ενθουσιασμό. Οι μαθητές εργάστηκαν σε τέσσερις ομάδων των 5 ατόμων, ακολουθώντας τη συνήθη διάταξη της τάξης. Στον πίνακα τέθηκε σε εφαρμογή ένα ψηφιακό χρονόμετρο που ξεκίνησε να μετράει αντίστροφα. Κάθε μαθητής παρέλαβε μια ετικέτα επιστημονικής ειδικότητας για να εντυφώσει στο ρόλο του, ενώ κάθε ομάδα πήρε μια «επίσημη πρόσκληση» της Προέδρου των ΗΠΑ για ανάληψη καθηκόντων και έναν φάκελο με την πρώτη δοκιμασία. Κάθε δοκιμασία κατέληγε στην εξεύρεση κωδικών και στοιχείων που οδηγούσαν στην επόμενη δοκιμασία, με σκοπό την επίλυση του τελικού γρίφου και την ολοκλήρωση της «αποστολής».



Οι δοκιμασίες ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας και αποτελούνταν από: ακροστιχίδες, μεσοστιχίδες, εύρεση κωδικών, αποκρυπτογράφηση, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ανάγνωση χάρτη και αναζήτηση γεωγραφικών συντεταγμένων, αντιστοίχιση, ξεκλείδωμα κωδικών στην εφαρμογή Google Forms. Το γνωστικό περιεχόμενο των γρίφων ήταν διαθεματικό, απόλυτα συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, και περιελάμβανε στοιχεία από πολλά διδακτικά αντικείμενα όπως: Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία και ΤΠΕ.

**ΑΠΟΣΤΟΛΗ :ΣΩΣΤΕ ΤΗ Π'**

**1<sup>η</sup> ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ**  
Βρες τον κρυμμένο κωδικό!

**ΑΚΡΟΣΤΟΧΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**  
Γράψε την αξία του ψηφίου 6 στους παρακάτω αριθμούς:

246,35 .....  
0,65 .....  
600,89 .....  
24,086 .....  
30,06 .....

Τώρα, συμπλήρωσε τα **σοχικά γράμματα της ακροστιχίδας** στα παρακάτω κουτάκια!  
(ΠΡΟΣΟΧΗ στα μικρά και στα κεφαλαία.)

**Συγχαρητήρια! Βρήκες τον πρώτο κωδικό**

**2<sup>η</sup> ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ**  
"ΣΠΑΣΕ" τον κωδικό και βρες πού κρύβεται το πρώτο στοιχείο!  
(Αντιστοίχιση γραμμάτων)

Λ	Μ	Χ	Ε	ξ	δ
Χ	Κ	Ο	Δ	Σ	Α

Εικόνα 1: Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

**ΑΠΟΣΤΟΛΗ -ΣΩΣΤΕ ΤΗ ΓΗ**

**4<sup>η</sup> Δοκιμασία**

3. Κατάγραψε κάτω από τα ρήματα το σωστό γόνο :

έσθισαν:

1. αόριστος      2. ενεστώτας      3. παρατατικός

είγατε καθίσατε:

4. παρακείμενος      5. υπερσυντελικός      6. Αόριστος

θα κλάψω:

7. συναπτικός μέλλοντας      8. εξακολουθητικός μέλλοντας      9. συντελεσμένος μέλλοντας

**ΓΡΑΨΕ ΤΟΝ ΤΡΙΨΗΦΙΟ ΑΡΙΘΜΟ**

○ ○ ○

**Ξεκλείδωσε την τρίτη «κλειδαριά» στον υπολογιστή!**

Εικόνα 2: Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

Οι μαθητές κατάφεραν να ολοκληρώσουν συντονισμένα και με επιτυχία όλες τις δοκιμασίες, μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο με επίδοση 26 λεπτά και 32 δευτερόλεπτα.

Β΄ φάση εφαρμογής στους εκπαιδευτικούς

Χρονική διάρκεια 2 διδακτικά δίωρα.

Το παρόν σενάριο παρουσιάστηκε και εφαρμόστηκε, σε δεύτερη φάση, σε δύο επιμορφωτικές – εργαστηριακές συναντήσεις εκπαιδευτικών με θέμα: « Σχέδια μαθημάτων για μάθηση βασισμένη σε συνθετικές εργασίες (Project Based Learning) : Η περίπτωση του escape classroom και η διδακτική του αξιοποίηση».

Πριν την έναρξη της συναντήσεων οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση της δασκάλας τους, πραγματοποίησαν την προετοιμασία της σχολικής αίθουσας για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητή- gamemaster παρουσίασαν το σενάριο,

ενώ οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, σε ρόλο παικτών, κλήθηκαν να το εφαρμόσουν. Κατά τη φάση αυτή προηγήθηκε η εισήγηση, από την εκπαιδευτικό της τάξης, του θεωρητικού πλαισίου του Project Based Learning, αλλά και των αρχών που διέπουν την εφαρμογή ενός escape class-room. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εργαστήριο, χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και με βάση τις οδηγίες των μαθητών, ξεκίνησαν τις δοκιμασίες. Και εδώ τέθηκε σε λειτουργία το ψηφιακό χρονόμετρο. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ακριβώς η ίδια με την πρώτη φάση εφαρμογής του σεναρίου από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ολοκλήρωσαν την «αποστολή» σε περισσότερο χρόνο.

### **Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου**

Οι μαθητές ανυποψίαστοι μπήκαν στην αίθουσα και ενημερώθηκαν ότι θα αναλάβουν να φέρουν εις πέρας μια «σημαντική αποστολή». Το στοιχείο του αφηνδιασμού λειτούργησε θετικά, καθώς πυροδότησε τη φαντασία τους. Το γεγονός ότι μια τυπική, σχολική μέρα στην τάξη θα μετατρέπονταν σε παιχνίδι, ενίσχυσε το κίνητρο της συμμετοχής. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναλύσουν, να ανακαλύψουν, να επικοινωνήσουν, να φανταστούν, να συνεργαστούν, να ελέγξουν, να σκεφτούν, να ανακαλέσουν πρότερες γνώσεις, να διασκεδάσουν και εν τέλει να μάθουν. Λειτούργησαν σαν ενότητες, δρώντας υποστηρικτικά και ενισχύοντας τυχόν αδυναμίες των μελών της ομάδας τους. Υπό αυτό το πρίσμα όλοι οι μαθητές ωφελήθηκαν, είτε ενδυναμώνοντας τις δεξιότητές τους, είτε συμπληρώνοντας τις γνώσεις τους, είτε παράγοντας νέες. Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους, καθώς έγινε σαφές ότι δεν υπάρχει «αδύναμος κρίκος» στην ομάδα, αλλά με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η συμβολή του καθενός ήταν καθοριστική για την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια της δράσης, η εκπαιδευτικός της τάξης, διατήρησε το ρόλο του καθοδηγητή, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια των μαθητών, παρατηρώντας και παρεμβαίνοντας ελάχιστα, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης. Στη συζήτηση – ανατροφοδότηση που ακολούθησε το πέρας του παιχνιδιού, οι μαθητές αξιολόγησαν την εμπειρία τους ως θετική και ζήτησαν να την επαναλάβουν.

Κατά τη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν περισσότερο να συνεργαστούν μεταξύ τους, ωστόσο ολοκλήρωσαν και αυτοί με επιτυχία τη δραστηριότητα. Στην συζήτηση ανατροφοδότησης που ακολούθησε, αποτίμησαν θετικά την εμπειρία του escape class-room, ως μια δημιουργική και καινοτόμα προσέγγιση, όχι μόνο για την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και για την παραγωγή νέας γνώσης. Η ανατροφοδότηση από τους παίκτες αποδείχτηκε πολύ σημαντική για την βελτίωση του παιχνιδιού, καθώς ανέδειξε και αδύνατα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 20, 77-88.

- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2001). Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 10-15.
- Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2016). Climbing up the leaderboard: An empirical study of applying gamification techniques to a computer programming class. *Electronic Journal of eLearning*, 14(2), 94-110
- İŞİK, Ö , GÜCÜM, B . (2013). The Effect of Project Based Learning Approach on Elementary School Students' Motivation toward Science and Technology Course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 28 (28-3) , 206-218 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101918>
- Jonassen, D. (2011). Supporting Problem Solving in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(2). Retrieved from : <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1256>
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2005). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. *Νέα Παιδεία*, 116, 30- 44.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*. 13, 145-157.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper. Retrieved from: <http://scottnicholson.com/pubs/er-facwhite.pdf>
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 64 (124), 173-196
- Serdyukov, P. (2017) “Innovation in education: what works, what doesn’t, and what to do about it?”, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10, No. 1, pp. 4-33

## Καινοτόμο Πολιτιστικό Πρόγραμμα: Το Θέατρο στο ραδιόφωνο

*Κολοβελώνη Γεωργία*

*Φιλολόγος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε., georgia-k@sch.gr*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αποτυπώσει την εμπειρία από ένα πολιτιστικό πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τίτλο «Το Θέατρο στο ραδιόφωνο», το οποίο υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων με μαθητές Λυκείου. Αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα, με αναφορά στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και στον ρόλο των άτυπων μορφών γραμματισμού για την επίτευξη των στόχων που τίθενται στα προγράμματα σπουδών. Κατόπιν γίνεται αναφορά στο ιδιαίτερο είδος που ονομάζεται «θέατρο στο ραδιόφωνο». Στη συνέχεια, ξεκινώντας από τη στοχοθεσία του προγράμματος, περιγράφεται η πορεία υλοποίησής του και παρουσιάζονται οι δημιουργικές δραστηριότητες στις οποίες ασκήθηκαν οι μαθητές. Τέλος, διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα, που προέκυψαν από την ποιοτική αποτίμηση του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του.

**Λέξεις κλειδιά:** θέατρο, ραδιόφωνο, European School Radio, πολιτιστικό πρόγραμμα

### Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως ο γνωστικός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οικοδομούν τις γνώσεις τους συνεργατικά και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, παράλληλα με την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που παρέχουν τη δυνατότητα του ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης από τους ίδιους ( Σολομωνίδου, 2006).

Με θεωρητικό υπόβαθρο τον εποικοδομητισμό και την ανακαλυπτική διαδικασία (Bigge, 1997), το ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει διερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιώντας ποικίλα μέσα στοχεύουν, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ενεργητικής συμμετοχής, τόσο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να καταστούν εγγράμματα υποκείμενα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, όσο και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Στην επίτευξη αυτών των στόχων μπορούν, εκτός από τις δραστηριότητες στη ζώνη της τυπικής μάθησης, να συμβάλλουν και οι άτυπες μορφές γραμματισμού, όπως οι σχολικές γιορτές, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η εκπόνηση καινοτόμων δράσεων, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς. Οι δραστηριότητες στη ζώνη της μη τυπικής μάθησης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποπειραθούν μια βιωματική προσέγγιση των θεμάτων τα οποία πραγματεύονται κάθε φορά,

ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνικότητα, τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012).

Με βάση τις προαναφερθείσες θεωρητικές παραδοχές και με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των μαθητών και να ενισχύει, εκτός από τον κλασσικό, και άλλες μορφές γραμματισμού, όπως ο ψηφιακός, αποφασίστηκε η εκπόνηση ενός πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Το Θέατρο στο ραδιόφωνο».

Αναμφισβήτητα, το ραδιόφωνο, είτε στη συμβατική του μορφή είτε ως διαδικτυακό ραδιόφωνο, κατέχει εξέχουσα θέση μεταξύ των μέσων μαζικής ενημέρωσης, προσφέροντας, μεταξύ άλλων, ευελιξία στην ακρόαση, διαδραστικότητα και, στην περίπτωση του διαδικτυακού ραδιοφώνου, εύκολη πρόσβαση στο περιεχόμενο των εκπομπών του. Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίπτωση διαδικτυακού ραδιοφώνου είναι το «European School Radio, το πρώτο μαθητικό ραδιόφωνο», στο οποίο μπορούν να συμμετάσχουν σχολεία από όλη την Ελλάδα, προβάλλοντας μέσω ενός ειδικού ιστότοπου εκπομπές ποικίλης θεματολογίας, τις οποίες ετοιμάζουν ομάδες μαθητών, υπό τον συντονισμό ενός υπεύθυνου καθηγητή. Λόγω αυτής της ιδιαίτερης φύσης του, το συγκεκριμένο ραδιόφωνο επελέγη ως ένας από τους τρόπους ανάρτησης των προϊόντων του συγκεκριμένου προγράμματος.

Το ραδιόφωνο, λοιπόν, μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο, παρέχοντας πόρους διδασκαλίας και μάθησης, μέσω ολοκληρωμένων διαδικτυακών μαθημάτων, τα οποία προσφέρονται από τον διδάσκοντα ή μέσω της δημιουργίας ποικίλων μαθησιακών πόρων, οι οποίοι μπορεί να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας διδάσκοντα και μαθητών και μπορούν να είναι διαθέσιμοι τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ένα παράδειγμα δημιουργίας τέτοιων πόρων μπορεί να είναι το «ραδιοφωνικό θέατρο».

### **Το θέατρο στο ραδιόφωνο**

Το ελληνικό ραδιόφωνο, με την ονομασία κρατικός Ραδιοφωνικός Σταθμός Αθηνών και τις εγκαταστάσεις του στο Ζάππειο Μέγαρο, άρχισε την επίσημη λειτουργία του το 1938. Λίγα χρόνια αργότερα, την περίοδο της Κατοχής, η Αντιγόνη Μεταξά, η ραδιοφωνική «Θεία Λένα», μεταφέροντας στο ραδιόφωνο «Το θέατρο του παιδιού», το οποίο η ίδια είχε ιδρύσει το 1932 αλλά διέκοψε τη λειτουργία του με εντολή των γερμανικών κατοχικών δυνάμεων, εγκαινιάζει το ιδιαίτερο είδος του ραδιοφωνικού θεάτρου, το οποίο θα αναπτύξει αξιόλογη δυναμική τα επόμενα χρόνια (Λάνταβου, 2018).

Το 1945 εγκαινιάζεται ο Ραδιοφωνικός Σταθμός Αθηνών του Ε.Ι.Ρ. (Εθνικό Ίδρυμα Ραδιοφωνίας), με το χαρακτηριστικό ηχητικό σήμα του «τσοπανάκου», το οποίο αποτέλεσε σήμα κατατεθέν για την ελληνική κρατική ραδιοφωνία. Το 1952 ο Ραδιοφωνικός Σταθμός Αθηνών δίνει τη θέση του στο Πρώτο Πρόγραμμα, ενώ τον Μάιο της ίδιας χρονιάς ιδρύεται το Δεύτερο Πρόγραμμα. Δύο χρόνια αργότερα, τον Σεπτέμβριο του 1954 βγαίνει στον αέρα το Τρίτο Πρόγραμμα. Από το ξεκίνημα του

σταθμού το θέατρο έχει σημαντική παρουσία στα προγράμματά του, αρχικά με την παρουσίαση κυρίως λογοτεχνικών έργων, συνήθως διασκευασμένων για το θέατρο, και αργότερα με την παρουσίαση θεατρικών έργων, αρχικά με περικοπές και διάρκεια μιας ώρας, ώστε να μην κουράζουν τον ακροατή με την έκτασή τους, και αργότερα ολόκληρων, με διάρκεια δύο ώρες.

Μια από τις σημαντικότερες και μακροβιότερες εκπομπές του Τρίτου Προγράμματος ήταν το «Θέατρο της Τετάρτης», το οποίο φιλοξένησε από τη δεκαετία του '50 έως και τη δεκαετία του '80 σχεδόν όλους τους διάσημους ηθοποιούς του ελληνικού θεάτρου. Παρουσίαζε έργα από τη σύγχρονη παγκόσμια δραματολογία (Τσέχωφ, Μπρεχτ, Ουίλιαμς, Καμπανέλλης κ.ά.), τη μετάφραση των οποίων υπέγραφαν σημαντικοί λογοτέχνες και άνθρωποι του θεάτρου (Γκάτσος, Αναγνωστάκης, Κροντηράς κ.ά.) Επιπλέον, μεταδίδονταν ποικίλες εκπομπές αφιερωμένες στο θέατρο, όπως: «Το Θέατρο της Κυριακής», «Θεατρική Βραδιά», «Η ώρα της Ελληνικής Σκηνης», «Το Τρίτο Θέατρο» (Λάνταβου, 2018).

Στο Δεύτερο Πρόγραμμα, από την αρχή της λειτουργίας του έως το 1964, ο δημοσιογράφος Αχιλλέας Μαμάκης επιμελούνταν και παρουσίαζε την εκπομπή «Το θέατρο στο μικρόφωνο». Ο θεατρικός συγγραφέας και ραδιοσκηνοθέτης Βαγγέλης Γκούφας σκηνοθετούσε την πιο διάσημη ραδιοφωνική «σαπουνόπερα» που εξέπεμπε καθημερινά ο ραδιοφωνικός σταθμός των Ενόπλων Δυνάμεων, από το 1962 έως και το 1968, με το όνομα «Πικρή μικρή μου αγάπη» (Λάνταβου, 2018).

Το θέατρο στο ραδιόφωνο, λοιπόν, αυτό το παράδοξο αλλά πολύπλοκο στους σημειωτικούς του κώδικες είδος (Esslin, 1988), γνωρίζει σημαντική άνθιση, προσφέροντας ένα ιδιαίτερο είδος ψυχαγωγίας στο κοινό. Χαρακτηρίζεται ως κατεξοχήν «θέατρο του μυαλού» (Esslin, 1988), καθώς ο ακροατής έχει τη δυνατότητα να συνθέσει ο ίδιος τον χωροχρόνο του κειμένου, δημιουργώντας έναν κόσμο από τη φαντασία του. Η δύναμη της φαντασίας είναι αυτή που κάνει τον ακροατή ένα είδος συνδημιουργού του έργου, αφού ανατρέπει την «τυραννία της όρασης» (Crisell, 2010). Ασφαλώς υπάρχουν πιθανές δυσχέρειες που μπορεί να παρουσιάζει το ραδιοφωνικό θέατρο ως είδος, για παράδειγμα η δυσκολία παρουσίασης πολλών χαρακτήρων και των αντιδράσεών τους σε ένα έργο, λόγω της έλλειψης οπτικής επαφής, ο κίνδυνος απόσπασης της προσοχής του ακροατή, καθώς ο λόγος είναι το μόνο στοιχείο που αξιοποιείται για να του κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον, κάτι που δεν ισχύει στο συμβατικό θέατρο. Παρόλα αυτά, η αφύπνιση της φαντασίας, όπως προαναφέρθηκε, συνιστά ένα προνομιακό πεδίο λειτουργίας του ραδιοφωνικού θεάτρου. Η εκπαίδευση ενός ακροατή στις ραδιοφωνικές θεατρικές συμβάσεις μπορεί να τον εισάγει στη μαγεία ενός «άυλου» θεάτρου, προσφέροντάς του την εμπειρία μιας εναλλακτικής θέασης του κόσμου.

Δεν είναι τυχαίο πως στη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία ο άνθρωπος νιώθει ολοένα και μεγαλύτερη την ανάγκη καταφυγής στη φαντασία, το θέατρο στο ραδιόφωνο αναβιώνει. Ήδη από το 2018, με αφορμή τον ετήσιο εορτασμό «Αθήνα Παγκόσμια Πρωτεύουσα Βιβλίου», το Τρίτο Πρόγραμμα μετέδωσε ηχογραφήσεις

μυθιστορημάτων της παγκόσμιας λογοτεχνίας, τα οποία είχαν μεταδοθεί από διάφορες εκπομπές στο παρελθόν, διασκευασμένα για το ραδιοφωνικό θέατρο. Επιπλέον, από τον Φεβρουάριο του 2019 το Δεύτερο Πρόγραμμα παρουσιάζει μια σειρά ηχογραφήσεων θεατρικών παραστάσεων του ελληνικού και ξένου δραματολογίου από το «Θέατρο της Κυριακής».

### **Το πρόγραμμα και η εφαρμογή του**

Όπως είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς, ένα πολιτιστικό πρόγραμμα, το οποίο εντάσσεται στα ευρύτερα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, είναι μια δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη, την ανάδειξη και την προώθηση στοιχείων πολιτισμού. Δεν αποτελεί τυπικό μάθημα, αλλά μέσω των πεδίων σύνδεσής του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων που συνιστούν συγκροτημένες δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα, οι οποίες με διαφορετική προσέγγιση κεφαλαιοποιούν τους βασικούς άξονες – στόχους του κάθε προγράμματος.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων το σχολικό έτος 2014-2015 (από τον Δεκέμβριο έως τον Απρίλιο) και προέβλεπε μία δίωρη συνάντηση εβδομαδιαίως. Η πρόταση της γράφουσας για την εκπόνηση του προγράμματος ενθουσίασε τους μαθητές. Έτσι, σχηματίστηκε η ομάδα που θα εκπονούσε το πρόγραμμα, με βάση το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη θεματική.

Καθώς η υλοποίηση μιας σχολικής δράσης απαιτεί προετοιμασία και καλό σχεδιασμό (Καλδή, 2008), μετά τη λήψη της απόφασης για την εκπόνηση του προγράμματος, ακολούθησε ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιεχομένου και η οργάνωση της όλης διαδικασίας, υπό τη συνεχή καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Στόχος του προγράμματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές το ιδιαίτερο είδος του ραδιοφωνικού θεάτρου, να αντιληφθούν τις συμβάσεις του και να δημιουργήσουν οι ίδιοι ένα ή περισσότερα ραδιοφωνικά έργα, τα οποία θα παιχθούν στο ραδιόφωνο.

Κατά την πρώτη φάση έγινε από τη συντονίστρια εκπαιδευτικό μια θεωρητική εισαγωγή για το ραδιοφωνικό θέατρο και μια αρχική συζήτηση για την επιλογή του κατάλληλου έργου. Η ομάδα αποφάσισε να επιλέξει ένα έτοιμο θεατρικό για να το ηχογραφήσει, αλλά και να αποπειραθεί να συγγράψει ένα πρωτότυπο έργο, υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Ας σημειωθεί εδώ ότι η γράφουσα είχε επιμορφωθεί πάνω σε θέματα που αφορούν το Θέατρο και την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση σε ποικίλα σεμινάρια του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και άλλων φορέων, διαθέτοντας έτσι τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για την προσέγγιση του θέματος.

Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν το θεατρικό έργο. Η εκπαιδευτικός τους πρότεινε ποικίλα έργα, παρέχοντας συνοπτικά πληροφορίες για την υπόθεση του καθενός. Μετά από συζήτηση στην ομάδα, αποφασίστηκε να



επιλεγεί το διήγημα του Άντον Τσέχωφ με τον τίτλο «Αλογίσιο όνομα». Η επιλογή του Τσέχωφ δεν ήταν τυχαία, καθώς είναι ένας συγγραφέας, διηγήματα του οποίου ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας του Γυμνασίου (Ο Βάνκας- Α΄ Γυμνασίου, Ένας αριθμός- Γ΄ Γυμνασίου). Εκτός αυτού, ήταν ένας συγγραφέας γνώριμος, καθώς οι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με το έργο του και στο Λύκειο, μέσω της ανάγνωσης και μελέτης επιλεγμένων από τη διδάσκουσα διηγημάτων του. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο διήγημα κρίθηκε πρόσφορο για ραδιοφωνική απόδοση, τόσο για το χιούμορ του όσο και για το γεγονός ότι κάνει ένα παιχνίδι με τα ονόματα, το σημαίνουν και το σημαινόμενο, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τη διδάσκουσα και κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Ας σημειώσουμε εδώ ότι η επιλογή των κειμένων, κατά τον Γραμματά (2008), γίνεται με κριτήριο τη δραματική μορφή και τη θεατρικότητά τους, εφόσον τα ζητούμενα σε μια τέτοια επικοινωνία είναι ο διάλογος, οι συγκρουσιακές σχέσεις και οι δραματικές καταστάσεις.

Πριν το τέλος της δεύτερης φάσης του προγράμματος, οι μαθητές συζήτησαν και το θέμα του μικρού θεατρικού που επρόκειτο να συγγράψουν και κατέληξαν στην ιδέα να είναι ένα χιουμοριστικό κείμενο το οποίο θα έχει σχέση με τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Προγραμμάτισαν το χρονοδιάγραμμα και την πορεία συγγραφής και στη συνέχεια, υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, έκαναν πρόβες ανάγνωσης και θεατρικής απόδοσης του διηγήματος του Τσέχωφ. Καθώς το ραδιοφωνικό θέατρο έχει ποικίλες ιδιαιτερότητες, πολλά ήταν τα σημεία τα οποία έχρηζαν προσοχής. Κατά την ώρα της ανάγνωσης του κειμένου, ο μαθητής πρέπει να λειτουργεί ως ηθοποιός και να χαρακτηρίζεται από στοιχεία υποκριτικής (Γραμματάς, 2008). Επομένως, χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή στον επιτονισμό και τη σωστή εκφορά του λόγου, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κατά την τρίτη φάση του προγράμματος, οι μαθητές προχώρησαν στην ηχογράφηση του θεατρικού, η οποία έγινε με την πολύτιμη συνδρομή του καθηγητή μουσικής τεχνολογίας του σχολείου μας. Το στάδιο αυτό της δημιουργικής προσέγγισης, κατά το οποίο οι μαθητές γίνονται δημιουργοί ενός έργου, αναπτύσσοντας δημιουργικές δεξιότητες για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, θεωρείται ως μία από τις τρεις θεμελιώδεις αρχές του οπτικοακουστικού γραμματισμού (κουλτούρα, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα) (Bazalgette et al., 2000). Επιπλέον, η αξιοποίηση των εργαλείων web.02 προς αυτή την κατεύθυνση συνιστά μια δημιουργική αξιοποίηση των πολυμέσων, τα οποία επιτρέπουν σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με το κείμενο (Νικολαΐδου 2009 και 2011).

Η ραδιοφωνική απόδοση και ηχογράφηση του θεατρικού έγιναν με επιτυχία. Η εγγενής δυσκολία που ελλοχεύει σε απόπειρες συνεργατικής γραφής λειτούργησε ανασχετικά στην προσπάθεια συγγραφής του πρωτότυπου έργου, το οποίο δεν ολοκληρώθηκε παρόλο που η διαδικασία είχε ξεκινήσει. Επιπλέον, πρακτικές δυσκολίες, έλλειψη χρόνου, αλλά και δυσκολίες εντός της ομάδας δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωσή του. Παρόμοιες δυσκολίες δεν επέτρεψαν την έγκαιρη ανάρτηση του

ραδιοφωνικού έργου στο μαθητικό διαδικτυακό ραδιόφωνο, η οποία έγινε ομολογουμένως με καθυστέρηση. Ωστόσο, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του το έργο παρουσιάστηκε στους μαθητές και αναρτήθηκε στο cloud, ώστε να έχουν πρόσβαση σ' αυτό.

### **Αποτίμηση του προγράμματος – Συμπεράσματα**

Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική τάξη με συζήτηση βασισμένη σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες απόλαυσαν τη διαδικασία και τη θεώρησαν πολύ δημιουργική. Επιπλέον, μέσω της συγκεκριμένης δράσης, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν και να εξασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, να αντιληφθούν την αξία της συνεργατικής μάθησης δουλεύοντας σε ομάδες και να καταθέσουν την προσωπική τους οπτική πάνω στο θέμα.

Η ποιοτική αποτίμηση του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, έδειξε επίσης ότι οι μαθητές εργάστηκαν με ενδιαφέρον, είδαν το θέατρο από μια διαφορετική οπτική και είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν. Προσπαθώντας να αξιοποιήσουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τη φωνή, το κατεξοχόν όργανο του ραδιοφωνικού θεάτρου, καλλιέργησαν παράλληλα τη φαντασία τους. Η εξερεύνηση της φωνής, όπως σημειώνει ο Beauchamp (1998), οδηγεί σε πλούσιες ηχητικές ανακαλύψεις και ανοίγει δρόμο στο φαντασιακό. Αυτό συμβαίνει εν γένει με όλες τις δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν το θέατρο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυτό αποτελεί μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του μαθητή, παρέχοντάς του την ευκαιρία μέσα από τις δράσεις του να ανασυνθέσει την πραγματικότητα που υπάρχει γύρω του, οδηγούμενος έτσι σ' αυτό το νέο επίπεδο, το φαντασιακό (Κουρετζής, 1990).

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, μέσα από την ανάληψη ρόλων, να βιώσουν ανθρώπινες καταστάσεις, ενίοτε να υποστούν δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν συνιστούν πραγματικά προβλήματα ή επώδυνες καταστάσεις, αφού λειτουργούν σε μια ασφαλή, μη πραγματική ζώνη, μέσα σε «ένα ψέμα που μας βοηθά να δούμε την πραγματικότητα» (Κοντογιάννη, 2012).

Επιλογικά, το ταξίδι στον κόσμο του ραδιοφωνικού θεάτρου έγινε με κέφι, δημιουργική διάθεση και φαντασία. Εμπλούτισε τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών και επιβεβαίωσε την πεποίθησή μας ότι η εκπαίδευση μέσα όχι μόνο από τυπικές αλλά και από άτυπες μορφές γραμματισμού, μπορεί να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο δράσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, εδραιώνοντας τη χαρά της μάθησης και της δημιουργίας.

## Αναφορές

- Bazalgette, C., Earle, W., Grahame, J., Poppy, J., Reid, M., & West, A. (2000). *Moving Images in the Classroom – A Secondary Teachers Guide to Using Film & Television*. London: Cromwell Press Ltd.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*, μτφ. Ελένη Πανίτσκα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bigge, M. L. (1997). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφ. Α. Κάντας-Α. Χατζή. Αθήνα: Πατάκης.
- Crisell, A. (2010). *Η γλώσσα του ραδιοφώνου*, μτφ. Γ.Ι. Μπαμπασάκης. Αθήνα: Αιγόκερος.
- Esslin, M. (1988). *The Field of Drama: How the Signs of Drama Create Meaning on Stage and Screen*. London: Methuen Pub Ltd.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Καλδή, Σ., (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 91-103.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Διαθέσιμο on line: [http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital\\_school/melete\\_gia\\_ta\\_diathematika\\_senaria\\_koutsogiannes-paulidou.pdf](http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf), προσπελάστηκε στις 5-1-2020).
- Λάνταβου, Έ. (2018). *Το θέατρο στο Ραδιόφωνο*. Διαθέσιμο on line: <https://ipolizei.gr/theatro-sto-radiofwno/> (Προσπελάστηκε στις 10-1-2020).
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: *Ειδικό Μέρος*. Α' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.

Σολομωνίδου, Χ. (2006) *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Το παιχνίδι ρόλων ως μέσο για την εμπλοκή μαθητών  
σε ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα τη Γενετική Διάγνωση**

*Παπαδέλη Ελευθερία*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας  
eriparadeli@gmail.com*

*Μαυρικάκη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ,  
emavrikaki@primedu.uoa.gr*

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίριδου Ελένη, Καθηγήτρια, Παν/μιο Δυτικής Μακεδο-  
νίας, etsakir@uowm.gr*

### **Περίληψη**

Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας «Δείξε μου τα γονιδιά σου να σου πω ποιος είσαι» υλοποιήθηκε στο 5<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κοζάνης το σχολικό έτος 2015-2016, με σκοπό να βοηθήσει τους συμμετέχοντες μαθητές να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες γενετικής και να γνωρίσουν τις διαδικασίες και τις προεκτάσεις του γενετικού ελέγχου. Η παρούσα εργασία περιγράφει τα παιχνίδια ρόλων που χρησιμοποιήθηκαν σε μία από τις παιδαγωγικές συναντήσεις του προγράμματος και τα συμπεράσματα από τη χρήση τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** παιχνίδι ρόλων, γενετική διάγνωση

### **Εισαγωγή**

Η αναφορά σε θέματα Αγωγής Υγείας στο σχολείο άλλες φορές γινόταν φανερά κι άλλες φορές σιωπηρά μέσα από την ύλη διάφορων μαθημάτων, το παραπρόγραμμα και τις γιορτές και αποτελούσε μέρος της ευρύτερης κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών (Αθανασίου, 1994). Σήμερα, η Αγωγή Υγείας στο σχολείο λαμβάνει χώρα κυρίως είτε μέσω του «εμβολιασμού» σε διάφορα «κλασσικά» σχολικά μαθήματα π.χ. βιολογία, οικιακή οικονομία κλπ είτε με την εκπόνηση προγραμμάτων (Γκούβρα et al., 2001).

Παρόλο που ο γενετικός έλεγχος είναι ένα προσφιλέθιο θέμα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και τον κινηματογράφο, φαίνεται ότι η κοινωνία είναι ελλιπώς ενημερωμένη, με αποτέλεσμα η πλειονότητα των υποψηφίων για γενετικό έλεγχο να έχουν μηδαμινές ως λίγες γνώσεις από βασικές βιολογικές έννοιες και διαδικασίες, ώστε να κατανοήσουν αφενός τις πληροφορίες που προκύπτουν και αφετέρου τις εμπλεκόμενες προεκτάσεις. Επιπλέον, είναι γνωστό πως ο βασικός σκοπός της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών δεν είναι πια τόσο η εκπαίδευση μελλοντικών επιστημόνων, αλλά η εκπαίδευση μελλοντικών επιστημονικά εγγράμματων πολιτών (Brown et al., 2005), ώστε να μπορούν ως αυριανοί πολίτες να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε ηθικά διλήμματα που γεννούν οι εξελίξεις στη Βιολογία και την Ιατρική.

Με αφορμή τα παραπάνω κατά το σχολικό έτος 2015-2016 υλοποιήθηκε στο 5<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κοζάνης το πρόγραμμα αγωγής υγείας «Δείξε μου τα γονιδιά σου να σου πω ποιος είσαι» από 29 μαθητές/μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου. Σημειώνεται ότι στο εξής ο όρος μαθητής χρησιμοποιείται και για τα δύο φύλα. Γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν η εξοικείωση των μαθητών με βασικές έννοιες γενετικής και η γνωριμία τους με τις διαδικασίες και τις προεκτάσεις του γενετικού ελέγχου, ώστε να καταλάβουν οι μαθητές πώς το DNA συνδέεται με την καθημερινή ζωή, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε ηθικά διλήμματα που γεννούν οι εξελίξεις στη Βιολογία και την Ιατρική, να αναλογίζονται τις συνέπειες των επιλογών τους και να είναι υπεύθυνοι γι' αυτές και να αποκτήσουν θετική στάση προς το μάθημα της βιολογίας και τις επιστήμες της ζωής γενικότερα. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν με επιχειρήματα την άποψή τους και να εκφράζονται μέσα από παιχνίδια ρόλων, τα οποία αποτελούν μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας, που προάγει τη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό από φορέα της γνώσης σε εμπνευστή και συντονιστή.

### Υλοποίηση

Το πρόγραμμα διήρκησε από τον Δεκέμβριο του 2015 μέχρι τον Μάιο του 2016. Κατά τη διάρκειά του πραγματοποιήθηκαν 15 εβδομαδιαίες δίωρες συναντήσεις. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, όπου απεικονίζεται το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος, η 8<sup>η</sup> συνάντηση περιλάμβανε παιχνίδια ρόλων.

Εβδομάδα	Δραστηριότητες
1	Δημιουργία συνεργατικού κλίματος Χωρισμός σε 8 ομάδες Κατάρτιση παιδαγωγικού συμβολαίου Συμπλήρωση ερωτηματολογίου (pre-questionnaire)
2	Απομόνωση DNA & Παρατήρηση χρωμοσωμάτων
3-5	Προβολή ταινίας GATTACA & συζήτηση στην τάξη
6	Συζήτηση για γενετικές εξετάσεις σε ενήλικες για ιατρικούς λόγους
7	Συζήτηση για προγεννητικό έλεγχο, προεμφυτευτική διάγνωση & επιλογή χαρακτηριστικών
8	Παιχνίδια ρόλων
9	Μελέτες περίπτωσης-Ιστορίες
10	Παιχνίδι "The DNA detective game"
11	Τηλεδιάσκεψη με εκπρόσωπο από Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής στο πλαίσιο του έργου «Η Βιοηθική πάει σχολείο»

12	Κατανομή ρόλων στις υποομάδες Αναζήτηση, επεξεργασία & σύνθεση υλικού (ομάδες 1-6)  Δημιουργία, διανομή ερωτηματολογίου & επεξεργασία (ομάδα 7)  Συγγραφή σεναρίου για ταινία μικρού μήκους «CSI Κοζάνη: Έγκλημα στο εργαστήριο» & γύρισμα – Συγγραφή τραγουδιού «DNA» & δημιουργία video-clip (ομάδα 8)  Δημιουργία τεχνημάτων για την Παγκόσμια Ημέρα DNA (κολλάζ, ζωγραφιές κλπ) από μεμονωμένους μαθητές
13	Συμμετοχή στη 2 <sup>η</sup> Γιορτή Αγωγής Υγείας
14	Επίσκεψη στο Τμήμα Βιολογικών Εφαρμογών & Τεχνολογιών (BET) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
15	Πρόβα generale  Παρουσίαση σε σχολική εκδήλωση  Αξιολόγηση/Συμπλήρωση ερωτηματολογίου (Post-questionnaire)

*Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης προγράμματος.*

Κατά την έναρξη της 8<sup>ης</sup> συνάντησης δόθηκε σε κάποιους μαθητές το φύλλο σεναρίου 1 (Εικόνα 1) και σε κάποιους το φύλλο σεναρίου 2 (Εικόνα 2). Οι μαθητές σε ομάδες των 2-3 ατόμων διαβάσανε το σενάριο που τους δόθηκε και ανέλαβαν ένα ρόλο. Έπειτα, συζήτησαν το σενάριο και τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους για 10-15 min, συμπλήρωσαν το φύλλο κατάλληλα και μετά ένας από την ομάδα ανέλαβε να παίξει τον ρόλο, ενώ ο άλλος παρακολουθούσε αυτόν που έπαιζε και βοηθούσε αν έκρινε αναγκαίο. Ταυτόχρονα, στους δύο εναπομείναντες μαθητές δόθηκε από μια κάρτα ρόλου του σεναρίου 3 (Εικόνα 3), την οποία διαβάσανε και σκεφτήκανε για 10-15 min. Στη συνέχεια, όλα τα σενάρια δραματοποιήθηκαν στην τάξη (Εικόνα 4).

**Φύλλο σεναρίου 1**

Ρόλοι: Στέφανος, Χαρά, γενετιστής, συνήγορος υπεράσπισης, δικαστής, Δημήτρης, Περικλής, Κάτια

*Ο Στέφανος και η Χαρά Αντωνίου, δεδομένου ότι έχουν έναν εικοσιεπτάχρονο αλκοολικό γιο, τον Δημήτρη, αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε μια μελέτη για τη γενετική βάση του εθισμού στο αλκοόλ και δίνουν DNA του Δημήτρη για εξέταση. Η εξέταση αποκαλύπτει ότι στο DNA του Δημήτρη υπάρχει μια αλληλουχία που επιφέρει προδιάθεση στον εθισμό στο αλκοόλ. Όταν ο Δημήτρης υπό την επίρεια αλκοόλ σκοτώνει τη φίλη του Πέρσα, γίνεται δικαστήριο, στο οποίο παρίστανται εκτός από τους γονείς του Δημήτρη και οι γονείς της Πέρσας, Περικλής και Κάτια.*

**Στέφανος:** Γεια σας. Είμαστε ο Στέφανος και η Χαρά Αντωνίου. Ο γιος μας ο Δημήτρης είναι \_\_\_\_\_ και θέλουμε να δούμε αν \_\_\_\_\_.

**Γενετιστής:** Φέρατε \_\_\_\_\_ του γιου σας.

**Χαρά:** Ναι φέραμε \_\_\_\_\_ (διαλέξτε τι φέρατε).

**Γενετιστής:** Ωραία, θα το εξετάσω και θα σας καλέσω.

*Μετά από λίγες μέρες.*

**Γενετιστής:** (Τηλεφωνεί στους Αντωνίου) Ναι, γεια σας. Οι εξετάσεις έδειξαν ότι \_\_\_\_\_.

*Μετά από λίγες μέρες ο Δημήτρης υπό την επίρεια αλκοόλ σκοτώνει τη φίλη του Πέρσα και γίνεται δικαστήριο.*

**Δικαστής:** Να προσέλθουν οι γονείς του κατηγορούμενου. \_\_\_\_\_

**Γονείς Δημήτρη:** \_\_\_\_\_

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο γενετιστής. \_\_\_\_\_

**Γενετιστής:** \_\_\_\_\_

**Δικαστής:** Να προσέλθουν οι γονείς του θύματος. \_\_\_\_\_

**Γονείς Πέρσας:** \_\_\_\_\_

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο συνήγορος υπεράσπισης. \_\_\_\_\_

**Δικηγόρος:** \_\_\_\_\_

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο κατηγορούμενος. \_\_\_\_\_

**Δημήτρης:** \_\_\_\_\_

**Δικαστής:** Το δικαστήριο αποφασίζει \_\_\_\_\_.

Εικόνα 1: Φύλλο σεναρίου 1.

Στο δικαστήριο οι μαθητές-γονείς του Δημήτρη και ο μαθητής-συνήγορος υπεράσπισης επικαλεστήκανε τη γενετική βάση στον εθισμό του Δημήτρη στο αλκοόλ και ζήτησαν να αθωωθεί. Ο μαθητής-Δημήτρης κατηγορήσε τους γονείς του, γιατί του μεταβίβασαν τα «κακά» γονιδιά τους. Οι μαθητές-γονείς της Πέρσας ζήτησαν την καταδίκη του ανεξάρτητα από το αίτιο του εθισμού του. Ο μαθητής-δικαστής τελικά έκρινε πως ο Δημήτρης έπρεπε να καταδικαστεί.



**Φύλλο σεναρίου 2**

**Ρόλοι:** Διευθυντής, Γιάννης, γενετιστής, πρόεδρος αστυνομικών, εκπρόσωπος συλλόγου προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαστής

*Ο Διευθυντής της σχολής αστυνομικών ενημερώνει τον Γιάννη Παπαδόπουλο, φοιτητή στη σχολή, ότι πρέπει να κάνει μια γενετική εξέταση, για να διαπιστωθεί αν διαθέτει γονίδια προδιάθεσης σε επιθετικότητα. Ο Γιάννης αρνείται, ο Διευθυντής τον διώχνει και ο Γιάννης του κάνει μήνυση.*

**Διευθυντής σχολής:** Κύριε Παπαδόπουλε, πρέπει να.....

**Γ.Π.:** Μα αυτό δεν είναι σωστό.

**Διευθυντής:** Κι όμως, έχουμε το δικαίωμα να επιλέγουμε τους μελλοντικούς αστυνομικούς, γιατί ....

**Γ.Π.:** Αρνούμαι.

**Διευθυντής:** Τότε, δυστυχώς, ....

**Γ.Π.:** Κι εγώ.....

*Στο δικαστήριο.*

**Δικαστής:** Κύριε Παπαδόπουλε, γιατί αρνηθήκατε να κάνετε την εξέταση;

**Γ.Π.:** Έχω αυτό το δικαίωμα κύριε πρόεδρε. ....

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο γενετιστής.....

**Γενετιστής:** .....

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο εκπρόσωπος του συλλόγου προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

**Εκπρόσωπος:** .....

**Δικαστής:** Να προσέλθει ο πρόεδρος των αστυνομικών.

**Πρόεδρος:** .....

**Δικαστής:** Το δικαστήριο αποφασίζει....

*Εικόνα 2: Φύλλο σεναρίου 2.*

Ο μαθητής-διευθυντής είπε πως επιλέγοντας τους μελλοντικούς αστυνομικούς με βάση το αποτέλεσμα αυτής της γενετικής εξέτασης αποφεύγονται τα επεισόδια αδικαιολόγητης επιθετικής ή και βίαιης συμπεριφοράς σε αδύναμους πολίτες από αστυνομικούς. Ο μαθητής-γενετιστής είπε πως οι γενετικές εξετάσεις δεν είναι δυνατόν να προβλέψουν τη συμπεριφορά απόλυτα. Ο μαθητής που έπαιζε τον Γιάννη Παπαδόπουλο είπε πως δεν είναι σωστό τα αποτελέσματα γενετικών εξετάσεων να γίνονται αιτία διακρίσεων και πως κανένας δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε γενετικές πληροφορίες που αφορούν τον ίδιο χωρίς τη συγκατάθεσή του. Ο μαθητής-πρόεδρος των αστυνομικών είπε πως δεν είναι όλοι οι αστυνομικοί βίαιοι και πως δεν είναι δυνατόν μεμονωμένα περιστατικά να γίνονται η αιτία για πρόσβαση σε απόρρητες πληροφορίες από τρίτους και για χρήση αυτών των πληροφοριών εναντίον τους. Ο μαθητής-εκπρόσωπος του συλλόγου προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων είπε ότι από τη μια οι αστυνομικοί δεν έχουν κανένα δικαίωμα να συμπεριφέρονται βίαια χωρίς λόγο, αλλά και από την άλλη επεσήμανε την ανάγκη τήρησης του απορρήτου όσον αφορά γενετικές πληροφορίες. Ο μαθητής-δικαστής ακύρωσε την απόφαση του διευθυντή.

**Κάρτα 1**

Είσαι ο Γιάννης. Μόλις πήρες τα αποτελέσματα του γενετικού σου τεστ που δείχνουν ότι βρίσκεσαι σε εξαιρετικά υψηλό κίνδυνο να εμφανίσεις καρκίνο και υπέρταση και αποφασίζεις να κάνεις μια ασφάλεια ζωής.

**Κάρτα 2**

Είσαι ο Γιώργος. Είσαι ασφαλιστής. Ο Γιάννης έρχεται σε σένα για να κάνει ασφάλεια ζωής. Τον ρωτάς αν έχει κάνει γενετικό τεστ και αντιδράς ανάλογα.

*Εικόνα 3: Κάρτες σεναρίου 3.*

Ο μαθητής που έκανε τον ασφαλιστή ζήτησε από τον πελάτη να πληρώσει περισσότερα, για να ασφαλιστεί. Ο μαθητής που υποδύοταν τον Γιάννη απάντησε πως τα αποτελέσματά του απλά δείχνουν μια προδιάθεση, πως αθλείται και δεν καπνίζει. Τελικά, έπεισε τον ασφαλιστή να του κάνει ασφάλεια ζωής σε λογική τιμή.



*Εικόνα 4: Παιχνίδια ρόλων.*

### **Αποτελέσματα**

Στο τέλος του προγράμματος δόθηκαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης για συμπλήρωση από τους μαθητές. Στον πίνακα 2, που δείχνει τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Βαθμολογήστε τα παρακάτω με 1= πολύ κακό, 2= κακό, 3= μέτριο, 4= καλό, 5= πολύ καλό», παρατηρούμε πως οι μαθητές στην πλειονότητά τους βαθμολόγησαν τις επιμέρους δραστηριότητες του προγράμματος ως καλές ή πολύ καλές, ενώ αποτίμησαν και το πρόγραμμα συνολικά ως καλό ή πολύ καλό. Τα παιχνίδια ρόλων βαθμολογήθηκαν ως καλά ή πολύ καλά από το 82,75% των μαθητών.

	1	2	3	4	5	ΔΓ/Δ Α
Τηλεδιάσκεψη	0%	6,90 %	17,25 %	44,80 %	27,60 %	3,45 %
Παιχνίδια ρόλων	3,45 %	0%	6,90 %	17,24 %	65,51 %	6,90 %
Επίσκεψη στο ΒΕΤ	0%	0%	3,40 %	13,80 %	75,90 %	6,90 %
Ιστορίες/Μελέτες περίπτωσης	0%	0%	6,90 %	37,90 %	51,70 %	3,50 %
Ταινία GATTACA	0%	3,40 %	6,90 %	34,50 %	55,20 %	0%
Εργαστήριο "Απομόνωση DNA"	0%	3,45 %	3,45 %	13,80 %	79,30 %	0%
Εργαστήριο "Παρατήρηση χρωμο- σωμάτων"	3,45 %	0%	6,90 %	24,10 %	62,10 %	3,45 %
Συζητήσεις	0%	6,90 %	3,40 %	34,50 %	55,20 %	0%
Συνολική αποτίμηση	0%	0%	10,35 %	20,68 %	65,52 %	3,45 %

Πίνακας 2: Απαντήσεις στην ερώτηση «Βαθμολογήστε τα παρακάτω με 1= πολύ κακό, 2= κακό, 3= μέτριο, 4= καλό, 5= πολύ καλό».

Τέλος, στον πίνακα 3 που δείχνει τις αυθόρμητες απαντήσεις των μαθητών στην ανοιχτή ερώτηση «Τι σου άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα;» παρατηρούμε πως τα παιχνίδια ρόλων και οι ιστορίες συγκέντρωσαν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό. Κάποιοι μαθητές σε αυτή την ερώτηση έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Επίσκεψη στο πανεπιστήμιο	34,5%
Παιχνίδια ρόλων/Ιστορίες	31%
Ταινία που γυρίσαμε	20,7%
Πειράματα	10,3%
Συνεργασία	10,3%
Όλα	6,9%
Οργάνωση	6,9%
Δεν παίρναμε απουσίες	3,45%
Γινόταν εκτός τάξης	3,45%
Η εργασία της ομάδας μου	3,45%

Πίνακας 3: Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Τι σου άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα;»

## Συμπεράσματα

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά για τα παιχνίδια ρόλων, μέσα από τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι με διλήμματα και καλλιέργησαν την κριτική τους ικανότητα, εξοικειώθηκαν με έννοιες γενετικής, εκτιμήσανε τη χρησιμότητα των γνώσεων γενετικής στην καθημερινή ζωή, χρησιμοποίησαν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και αποκτήσανε νέες γνώσεις αναφορικά με τις εφαρμογές και τις προεκτάσεις της γενετικής διάγνωσης με ευχάριστο τρόπο.

Γενικά, η εντύπωση που αποκομίσαμε μετά την υλοποίηση του προγράμματος είναι ότι ακόμη κι ένα θέμα με τόσα ζητήματα; ηθικά, κοινωνικά κλπ, μπορεί να προσεγγιστεί, ακόμη και σε μαθητές γυμνασίου, αν επιλεγούν οι κατάλληλες δραστηριότητες. Εξάλλου, με δεδομένο ότι το μάθημα της βιολογίας είναι πλέον μονόωρο σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου, και μάλιστα έχει αφαιρεθεί από την ύλη της Γ' Γυμνασίου το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο, που έδινε τη δυνατότητα στον καθηγητή της βιολογίας να επεκταθεί σε θέματα που άπτονται των εφαρμογών της γενετικής, η εφαρμογή ενός προγράμματος αγωγής υγείας με παρόμοιο θέμα ίσως να είναι μια καλή ευκαιρία για επέκταση σε θέματα για τα οποία δεν υπάρχει χρόνος να καλυφθούν σε ένα μονόωρο μάθημα.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τη βιολόγο Νίκη Ρόουζ από το Λύκειο Αγίου Γεωργίου Λακατάμειας Κύπρου για τον τίτλο του προγράμματος.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασίου, Κ. (1994). *Αγωγή Υγείας για Παιδαγωγούς*, Θεσσαλονίκη.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας & Σχολείο: Παιδαγωγική & Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.

Brown, B.A., Reveles, J.M., Kelly, G.J. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89(5), 779-802.