

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020: Εικόνες από ελληνικά σχολεία
Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς Ευρυτανίας



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

20ο Τεύχος, Σεπτεμβρίου 2020

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

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση», Πρόεδρος ΕΠ.Ε.Σ. Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων Ρόδου Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

Τζακόστα 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 Χαροκοπέιου 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 Σεπτεμβρίου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-9-2020 ως και 31-10-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 21^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 21^{ου} τεύχους:

- Ως 31-10-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-11-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-11-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-11-2020, ανάρτηση του 21^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 206 – Σεπτέμβριος 2020

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 16	2020: Εικόνες από ελληνικά σχολεία. Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς Ευρυτανίας
Σελ. 42	01.Θ.Ε. Η γλωσσική ευφυΐα και η σχολική βιβλιοθήκη ως περιβάλλον με αναγνωστικά ερεθίσματα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
Σελ. 53	01.Θ.Ε. Η κοινωνική σχέση σχολείου και γονέων των μαθητών.
Σελ. 61	01.Θ.Ε. Διαχείριση τάξης από τον/την εκπαιδευτικό
Σελ. 71	01.Θ.Ε. Ενεργητική προσέγγιση της μάθησης με διαθεματικό και παιγνιώδη τρόπο.
Σελ. 78	01.Θ.Ε. Η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη των κινδύνων και των καταστροφών
Σελ. 87	01.Θ.Ε. Κοινωνικοποίηση του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον
Σελ. 97	01.Θ.Ε. Συμβουλευτική στο σύγχρονο σχολείο: Παράγοντες και περιθώρια βελτίωσης μιας συμβουλευτικής παρέμβασης ως αποτέλεσμα μιας αναστοχαστικής καταγραφής
Σελ. 105	01.Θ.Ε. Συμβουλευτική: Επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 116	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση - Αυτοαξιολόγηση και ο κριτικός φίλος
Σελ. 126	02.Θ.Ε. Διαχείριση πένθους στην παιδική ηλικία
Σελ. 131	02.Θ.Ε. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές και παιδαγωγικές διαστάσεις
Σελ. 144	02.Θ.Ε. Πρακτικές προαγωγής της φιλαναγνωσίας σε δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας
Σελ. 154	02.Θ.Ε. Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 164	02.Θ.Ε. Σύγκριση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του συμπληρωματικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο

Σελ. 174	02.Θ.Ε. Το «γιατί», το «πώς» και το «διότι» όλων των αποδείξεων ότι $0,999\dots=1$ και η αντίληψη για το άπειρο και το απειροστό.
Σελ. 187	03.Θ.Ε. An outline of Augmented Reality educational applications
Σελ. 197	03.Θ.Ε. Οι νέες τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του δασκάλου στην εισαγωγή τους.
Σελ. 203	03.Θ.Ε. Αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια για τη διδασκαλία τον ηλεκτρισμού σε μαθητές του δημοτικού
Σελ. 213	04.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την κατανόηση των αλγοριθμικών δομών
Σελ. 223	07.Θ.Ε. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση
Σελ. 231	08.Θ.Ε. Απόψεις των Ειδικών παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητα και λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές Δημοτικού με Δ.Α.Φ
Σελ. 239	08.Θ.Ε. Social, emotional and behavioral difficulties, and speech, language and communication difficulties in children: A teacher's perspective
Σελ. 248	08.Θ.Ε. Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 261	08.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την εκμάθηση αγγλικής και γαλλικής γλώσσας σε παιδιά του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρικτικό υλικό
Σελ. 267	08.Θ.Ε. Ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού για τα ΑΜΕΑ μέσω προγραμμάτων παρέμβασης
Σελ. 277	08.Θ.Ε. Ένταξη και Συμπερίληψη στο Ελληνικό Σχολείο
Σελ. 287	08.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠ-Υ
Σελ. 294	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των οικογενειακών/περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών
Σελ. 304	08.Θ.Ε. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη θεραπευτική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μελέτες Περίπτωσης.
Σελ. 312	08.Θ.Ε. Οι απόψεις των Ειδικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Σελ. 323	08.Θ.Ε. Πρόγραμμα παρέμβασης για το φώνημα «Α», «α» σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 331	08.Θ.Ε. Το άγχος αποχωρισμού, η σχολική φοβία και η προσαρμογή στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 340	09.Θ.Ε. Επιρροές του λαϊκού παραμυθιού στο έντεχνο παραμύθι. Η περίπτωση δύο παραμυθιών του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν
Σελ. 349	09.Θ.Ε. Η ενασχόληση των φοιτητών με τον λαϊκό πολιτισμό. Μελέτη περίπτωσης ο Χορευτικός Τομέας του Π.Ο.Φ.Π.Α.
Σελ. 357	09.Θ.Ε. Ολεάννα: Ένας θεατρικός διάλογος στο χώρο της εκπαίδευσης
Σελ. 370	10.Θ.Ε. Από την ουδετερότητα στην υποκριτική: Μία μέθοδος διδασκαλίας της θεατρικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 379	10.Θ.Ε. Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και διδασκαλία της ιστορίας: Παρουσίαση προγράμματος προπτυχιακού επιπέδου
Σελ. 388	10.Θ.Ε. Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σελ. 397	10.Θ.Ε. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενίσχυσή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 405	10.Θ.Ε. Οι προσπάθειες εισαγωγής των καινοτόμων μεταρρυθμίσεων και ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως έναυσμα αύξησης της τελεστικής διάστασης της πολυπλοκότητάς της: Μια μελέτη από τη συστημική σκοπιά
Σελ. 414	11.Θ.Ε. Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+ & Εκπαίδευση STEM
Σελ. 421	11.Θ.Ε. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη και την Ελλάδα
Σελ. 456	12.Θ.Ε. Η ένταξη των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα.
Σελ. 464	12.Θ.Ε. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη
Σελ. 472	13.Θ.Ε. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την πιθανή επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 481	13.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Σελ. 490	13.Θ.Ε. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της συνεργασίας με τους Γονείς
Σελ. 499	13.Θ.Ε. Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας για τη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ). Μελέτη Περίπτωσης.
Σελ. 508	13.Θ.Ε. Επιστημονική συνέντευξη, με οδηγό ερωτήσεων
Σελ. 522	13.Θ.Ε. Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία
Σελ. 529	13.Θ.Ε. Η συνάφεια μεταξύ συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που αφορούν την τεχνολογική γνώση στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε.
Σελ. 538	13.Θ.Ε. Η φθίνουσα πορεία του μαθητικού πληθυσμού ως απόρροια της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης στην ελληνική επικράτεια. Η περίπτωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αιτωλοακαρνανία
Σελ. 546	13.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πεδίο της τεχνολογικής γνώσης, μετά το πέρας της επιμόρφωσης Β1 Επιπέδου.
Σελ. 555	13.Θ.Ε. Το νέο σύστημα διορισμού ως παράγοντας ενίσχυσης του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
Σελ. 568	14.Θ.Ε. Βιωματικό εργαστήριο με τίτλο "Βαριέμαι. Τι ώρα σχολάμε;" στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.
Σελ. 578	14.Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο ρόλος των οικονομικών και οικογενειακών προβλημάτων στις απουσίες φοίτησης
Σελ. 586	14.Θ.Ε. Κινητοποιώντας τους εκπαιδευόμενους σε περιβάλλον ΜΟΟC
Σελ. 599	14.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση
Σελ. 607	14.Θ.Ε. Τα Έξι Καπέλα Σκέψης του De Bono - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων
Σελ. 615	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων
Σελ. 623	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση ομάδας
Σελ. 631	15.Θ.Ε. Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σελ. 644	15.Θ.Ε. Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση: MYSCHOOL
Σελ. 651	15.Θ.Ε. Ο Διευθυντής - Ηγέτης στη Σχολική μονάδα
Σελ. 658	15.Θ.Ε. Ο Προγραμματισμός της σχολικής μονάδας
Σελ. 663	15.Θ.Ε. Ποιότητα σχολικού χώρου, επάρκεια & καταλληλότητα υλικο-τεχνικής υποδομής
Σελ. 674	15.Θ.Ε. Στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων
Σελ. 682	15.Θ.Ε. Τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας και τα οφέλη από την εφαρμογή της στη σχολική μονάδα
Σελ. 692	15.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά Δ.Ο.Π. στο σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Δυτικής Αυστραλίας.
Σελ. 701	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο. Από το χαμαιδιδασκαλείο στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης.
Σελ. 709	16.Θ.Ε. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική Προσέγγιση
Σελ. 718	16.Θ.Ε. Πολιτισμικές επιρροές και εκπαίδευση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού
Σελ. 725	16.Θ.Ε. Το αίτημα της Αποσχολειοποίησης. Ivan Illich και Alexander S. Neil. Το ελεύθερο σχολείο του Summerhill.
Σελ. 733	17.Θ.Ε. Η ζωγραφική της Αναγέννησης στην Ιταλία και τη Βόρεια Ευρώπη
Σελ. 740	17.Θ.Ε. Περί οικοδομήσεως υγιεινών διδακτηρίων (1894-1949)
Σελ. 761	17.Θ.Ε. Σχολείο και τρίτη ηλικία

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 770	06.Θ.Ε. Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. Διδακτικό σενάριο στην Β΄ Γυμνασίου για την Άλωση της Πόλης
----------	---

Σελ. 777	06.Θ.Ε. Διδακτικό η-σενάριο: «Ταξίδι στην Αρχαία Ολυμπία» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 782	06.Θ.Ε. Διδακτικό μ-Σενάριο (μικρο-σενάριο) στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία Α' Γυμνασίου με αναπλαισίωση δραστηριότητας κλειστού λογισμικού
Σελ. 789	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: "Φθινόπωρο στο Νηπιαγωγείο"
Σελ. 797	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο: "Κύριε Χελωνάκι τι ώρα είναι;" (Μαθηματικά Β' Δημοτικού)
Σελ. 808	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. "Holocaust must be remembered!"
Σελ. 820	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Ο Ευεργετισμός στη Λήμνο από τον 18ο έως τον 21ο αιώνα.
Σελ. 828	10.Θ.Ε. "Young Writers". Διδακτική πρακτική στα πλαίσια τοπικού δικτύου Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας με τίτλο «Ένα σακί με παραμύθια»

Το Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς Ευρυτανίας

Μαρκαντώνης Χρίστος

*Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, M.Sc, Ph.D, Οργανωτικός Συντονιστής Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας
xrmarkandonis@gmail.com*

Περίληψη

Η κωμόπολη της Φουρνάς βρίσκεται στο βορειοανατολικό άκρο της Ευρυτανίας και αποτελεί Δημοτική ενότητα του Δήμου Καρπενησίου. Ιστορικά καταγράφεται ως «Ο Φουρνάς των Αγράφων», ενώ η ονομασία «Η Φουρνά» επικράτησε από το τέλος του 18^{ου} αιώνα. Το 1743 ο Διονύσιος ο εκ Φουρνά ιδρύει τη Μονή της Ζωοδόχου Πηγής Φουρνά, Σχολείο «των κοινών γραμμάτων» και «Παρθενώνα». Η Σχολή της Ζωοδόχου Πηγής Φουρνά μέχρι το 1845 γνώρισε μεγάλη πνευματική ακμή, αναδείχθηκε σε Σχολή ανώτερης παιδείας, σημαντικό χριστιανικό και πνευματικό κέντρο και φάρος παιδείας και πολιτισμού της περιοχής από την οποία αποφοίτησαν μαθητές με πολύ σημαντική διαδρομή τόσο ως κληρικοί όσο και ως άνθρωποι των γραμμάτων και του πνεύματος, όπως ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός. Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, λειτούργησε Δημοτικό Σχολείο Αρρένων, Παρθεναγωγείο, Σχολαρχείο, Γυμνάσιο και Λύκειο από τα οποία αποφοίτησαν σημαντικές προσωπικότητες που ανήλθαν σε ανώτατα αξιώματα της πολιτείας και διέπρεψαν στο δημόσιο βίο της χώρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Φουρνά, Δημοτικό Σχολείο, Διονύσιος, Σχολή Ζωοδόχου Πηγής

Η Φουρνά

Η κωμόπολη της Φουρνάς βρίσκεται στα βορειοανατολικά της Ευρυτανίας και αποτελεί Δημοτική ενότητα του Δήμου Καρπενησίου. Χτισμένη σε υψόμετρο 850-900 μέτρα σε μια ειδυλλιακή τοποθεσία στην αγκαλιά ενός καταπράσινου ελατοδάσους με πλούσια χλωρίδα και πανίδα και έκταση 47.000 στρεμμάτων. Η ονομασία του χωριού ως η «Φουρνά» επικράτησε από το τέλος του 18ου αιώνα και φαίνεται ότι πρώτος την υιοθέτησε ο Σέργιος Μακραιός. Μέχρι τότε σε όλες τις γραπτές πηγές αναφέρεται ως ο «Φουρνάς των Αγράφων». Σύμφωνα με την επικρατέστερη εκδοχή το όνομα ο «Φουρνάς» προήλθε από κάποιο φούρνο που υπήρχε εκεί. Από τις φράσεις «πάμε στου Φούρναρη» και «στου Φουρνά» προήλθε ο «Φουρνάς». Το 1770, σε δημοτικό τραγούδι για το θάνατο του καπετάνιου Κώστα Μπουκουβάλα αναφέρεται ως «Φουρνάς» «Τον κλαιν' οι κάμποι, τα βουνά τον κλαίνε τα λαγκάδια και τα κορίτσια του Φουρνά, με τα πολλά τα νάζια. Τον κλαιν' και τα κλεφτόπουλα στα έρμα τα λημέρια» (Χατζηθάνας, 1963· Παπακαρυάς, 1992).

Στα χρόνια του Βυζαντίου οι κάτοικοι της ορεινής και δυσπρόσιτης αυτής περιοχής των Αγράφων έτυχαν ειδικών προνομίων αυτοδιοίκησης που διατηρήθηκαν και αργότερα επί τουρκοκρατίας με τη «Συνθήκη του Ταμασίου» το 1525. Υπήρξε το μεγαλύτερο και σημαντικότερο κεφαλοχώρι της περιοχής των Αγράφων από το 16^ο αιώνα και επί Τουρκοκρατίας. Από το 1833 (διάταγμα 3/15-4-1833) και αργότερα το 1877

(Βασιλικό διάταγμα 23-2-1877, ΦΕΚ 25.2.77) ο Φουρνάς ήταν πρωτεύουσα του Δήμου Κτημενίων. Το 1912 (Ν. ΔΝΖ, αρ. 4057/10-2-1912) με την κατάργηση των Δήμων αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστή Κοινότητα μέχρι το 1992, οπότε (ΠΔ 266/22-08-1992) αναγνωρίστηκε έδρα Δήμου για «λόγους ιδιαίτερης ιστορικής αξίας», με δημοτικά διαμερίσματα τον Κλειτσό και τη Βράχα. Από το 2011 η Φουρνά αποτελεί δημοτική ενότητα του Καλλικρατικού Δήμου Καρπενησίου (Χατζηθάνος, 1967· Παπακαρυάς, 1992· Ν. 3852/2010).

Η καρδιά αυτού του τόπου χτυπάει από την αρχαιότητα και υπάρχουν ενδείξεις ότι κατοικούνταν από τους προϊστορικούς χρόνους. Στην ευρύτερη περιοχή της Φουρνάς κατοικούσε ο αρχαίος λαός των Δολόπων, ενώ η σημερινή περιοχή των Αγράφων αποτελούσε την αρχαία Δολοπία με Βασιλιά τον Πηλέα, πατέρα του Αχιλλέα. Θεμέλια αρχαίου τείχους και φρουρίου, πάχους 2,40 μ. που ανακαλύφθηκαν ακριβώς επάνω από τη Φουρνά μαρτυρούν κάποια αρχαία πόλη, πιθανόν την Κτιμένη, ιδρυτής της οποίας ήταν ο ήρωας Κτίμενος. Βρέθηκαν αρχαίοι τάφοι με σκελετούς και κτερίσματα πήλινα και ορειχάλκινα και ερείπια της βυζαντινής εποχής· κτιστός οχετός υδραγωγείου, πήλινα αντικείμενα και χρυσά νομίσματα. Το βουνό «Βουλγάρα» με υψόμετρο 1656 μ. και η τοποθεσία «Βουλγαρομνήματα» προήλθαν από μάχη του 996 μ.Χ. κατά την οποία ο στρατηγός του Βασίλειου Βουλγαροκτόνου, Νικηφόρος Ουρανός, νίκησε το βασιλιά των Βουλγάρων Σαμουήλ που κατέφυγε εκεί κυνηγημένος μετά τη μάχη του Σπερχειού (Χατζηθάνος, 1967· Παπακαρυάς, 1992).

Ο πληθυσμός της Φουρνάς το 1820 έφτανε τις 400 οικογένειες (Παπακαρυάς, 1992). Κατά τον 19^ο αιώνα η Φουρνά γνώρισε σημαντική οικονομική, πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι στην κωμόπολη υπήρχαν τρεις ενορίες και εκτός των Σχολείων (Δημοτικό, Παρθεναγωγείο, Γυμνάσιο και Σχολαρχείο) λειτουργούσαν και αρκετές δημόσιες υπηρεσίες, όπως Δασαρχείο, Ειρηνοδικείο, Αγρονομείο, Υποκατάστημα ΕΛΤΑ και ΟΤΕ, κ.λπ. (Παπακαρυάς, 1992). Τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησε η αργή και σταθερή μείωση του πληθυσμού που οφείλεται τόσο στα δύο κύρια μεταναστευτικά ρεύματα των Ευρυτάνων, κυρίως προς τις ΗΠΑ (1900-1924 και 1930-1970) (Το Βελούχι, 1972) όσο και πρόσφατα στη διακοπή λειτουργίας (1985) του πριστηρίου ξυλείας του Δασαρχείου Φουρνάς, το οποίο λειτουργούσε από το 1954 και εξασφάλιζε εργασία σε δεκάδες οικογένειες της Φουρνάς και των γειτονικών χωριών.

Οι Σχολές των Αγράφων

Την περίοδο της τουρκοκρατίας, σε μια πολύ δύσκολη περίοδο για το Ελληνικό Έθνος κατά την οποία το σκοτάδι της αμάθειας απλωνόταν στις περισσότερες περιοχές του Ελληνικού χώρου, «η παιδεία βρήκε άσυλο στα "πυρίφλεκτα" Άγραφα». Από τις αρχές του 17^{ου} αιώνα, στην ευρύτερη περιοχή των Αγράφων δημιουργήθηκε ένα σημαντικό φιλεκπαιδευτικό ρεύμα με σκοπό τη μόρφωση των κατοίκων, το οποίο ευνοούνταν και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν στην περιοχή, λόγω των ευεργετικών διατάξεων της συνθήκης του Ταμασίου (1525). Από τα μέσα κυρίως του 17^{ου}

αιώνα, ιδρύθηκαν οι περίφημες σχολές των Αγράφων. Σχολεία τόσο για τη στοιχειώδη όσο και την ανώτερη εκπαίδευση των Ελλήνων της περιοχής, τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο για το ήθος, την ακεραιότητα του χαρακτήρα, το υψηλό φρόνημα και το έντονο αίσθημα της Ελευθερίας που τους διακατείχε. Οι σχολές των Αγράφων μεγαλούργησαν και προσέφεραν ανεκτίμητες υπηρεσίες για την πνευματική αναγέννηση της περιοχής, την οποία κατέστησαν εστία διαφωτισμού των υπόδουλων Ελλήνων, χάρη στον ένθερμο ζήλο και τους αδιάκοπους αγώνες φωτισμένων κληρικών, όπως ο Ευγένιος Γιαννούλης, Αναστάσιος Γόρδιος, ο «μέγας εν οσιότητι και πολύς εν σοφία» ιεροδιδάσκαλος Θεοφάνης και ο ιερομόναχος και ιστοριογράφος Διονύσιος ο εκ Φουρνά. Οι σημαντικότερες σχολές των Αγράφων ήταν η Σχολή της Μονής Ζωοδόχου Πηγής στον Φουρνά και η Σχολή της Μονής Αγίας Παρασκευής Γούβας στα Βραγγιανά που από το 1640 και για περισσότερα από εκατόν πενήντα χρόνια ακτινοβόλησαν στο χώρο της παιδείας όχι μόνο στα Άγραφα, αλλά σε όλη την Ευρυτανία, τη Θεσσαλία και την Αιτωλία (Βλάχος, 1976· Παπακαρυάς, 1992· Χατζηθάνος, 1967).

Διονύσιος ο εκ Φουρνά και η Σχολή της Μονής Ζωοδόχου Πηγής

Ο ιερομόναχος και ιστοριογράφος Διονύσιος ο εκ Φουρνά γεννήθηκε περί το 1660-1670. Το επώνυμό του ήταν Χαλκιάς ή Χαλκεύς, όπως γράφει ο ίδιος, και πατέρας του ήταν ο ιερέας του χωριού ο παπα-Παναγιώτης Χαλκιάς. Σε ηλικία δώδεκα ετών και μέχρι τα δεκαέξι, ορφανός από πατέρα, μετέβη στην Κωνσταντινούπολη για να αναζητήσει την τύχη του. Κατόπιν, πήγε στο Άγιο Όρος όπου εκάρη μοναχός και ιερομόναχος. Εγκαταστάθηκε σε κελί της σκήτης Ιωάννου του Προδρόμου στη Μονή των Καρυών. Διδάχθηκε τη ζωγραφική τέχνη και αναδείχθηκε μεταξύ των πλέον διακεκριμένων αγιογράφων του Αγίου Όρους και όπως αναφέρει ο βιογράφος του Διονυσίου, Θεοφάνης ο εκ Φουρνά, «*ου μόνον πάντας πανταχόθεν προς αυτόν χάριν χρωματουργίας εικόνων προστρέχειν, αλλά και πολλούς τούτων μαθητάς επιποθούντας γενέσθαι*». Το 1729-173 με πολλή πίστη και προσευχή συνέγραψε το μεγάλο και σπουδαίο έργο, την «*Ερμηνεία της Ζωγραφικής Τέχνης*». Μέσα από αυτό δίνει με ακρίβεια όλες τις πτυχές και την τεχνική της Βυζαντινής αγιογραφίας, ώστε οι σύγχρονοι αγιογράφοι να επιστρέφουν στα παλαιά ορθόδοξα πρότυπα, να μην επηρεάζονται από τα δυτικά, να μην αλλάζουν την ορθόδοξη παράδοση και να παράγουν εικονογραφικά θέματα «*πεπληρωμένα*» από «*ευωδίαν πνευματικήν*». «*Το έργον αυτό είναι η φωνή της αντιδράσεως του Διονυσίου εις την επερχομένην παρακμήν*» (Γέρων Αναστάσιος, 2003). Η «*Ερμηνεία της Ζωγραφικής Τέχνης*» εκδόθηκε το 1909 στην Πετρούπολη της Ρωσίας από τον Αθανάσιο Παπαδόπουλο-Κεραμέα με δαπάνες της Αυτοκρατορικής Ρωσικής Αρχαιολογικής Εταιρείας. Μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και σήμερα διδάσκεται και σε Σχολές Καλών Τεχνών, όπως του Τόκυο της Ιαπωνίας. Ο Διονύσιος υπήρξε Ιερέας, πνευματικός, Γέροντας, αγιογράφος, υμνογράφος, δάσκαλος ψυχών, κτήτωρ Ιερών Μονών και συγγραφέας. Πέθανε μετά τον Μάιο του 1744 (τελευταία γραπτή μαρτυρία) πιθανότατα το έτος 1745 ή 1746 και ετάφη στη Μονή Ζωοδόχου Πηγής. Λείψανά του (οστά κρανίου και χειρός), μετά την ανακομιδή τους στη γενέτειρά του Φουρνά, μεταφέρθηκαν και βρίσκονται στο κελί Τιμίου Προδρόμου της Μονής Κουτλουμουσίου στο

Άγιο Όρος, όπου ασκήτευσε και αγιογράφησε (Χατζηθάνος, 1967· Παπακαρυάς, 1992· Πρακτικά Συνεδρίου, 2003· Γέρων Αναστάσιος, 2003).

Ο Διονύσιος επιστρέφοντας το 1734 από το Άγιο Όρος στη γενέτειρά του, αγωνίστηκε σκληρά επί δέκα χρόνια για την ανέγερση της Μονής Ζωοδόχου Πηγής, απέναντι από την κωμόπολη του Φουρνά, *«για να καλογερέσουν και οι μεγαλύτεροι εις την ηλικίαν που δεν δύνανται να ταξιδεύουν εις το Άγιον Όρος»*. Κατόρθωσε να υπερνικήσει πλήθος εμποδίων και τις αντιδράσεις της τουρκικής διοίκησης, να εξοικονομήσει τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους και να κάνει πραγματικότητα το όνειρο της ζωής του. Στον αγώνα που έδινε είχε τη βοήθεια και του Πατριαρχείου Κωνσταντινούπολης, με το οποίο διατηρούσε πολύ καλές σχέσεις όπως αποδεικνύεται από Πατριαρχικά Σιγίλλια που περιέχονται στον κώδικα της Μονής. Την ίδια χρονιά ιδρύει στη Μονή της Ζωοδόχου Πηγής και Σχολείο «των κοινών γραμμάτων», στο οποίο πρώτος δίδαξε ο ίδιος (Χατζηθάνος, 1963). Η μεγάλη πνευματική ακμή της Μονής και της ομώνυμης Σχολής συμπίπτει με την παρουσία του Θεοφάνη (1745-1784), ο οποίος ανέδειξε τη Σχολή της Ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής Φουρνά σε Σχολή ανώτερης παιδείας, σημαντικό χριστιανικό και πνευματικό κέντρο και φάρο παιδείας και πολιτισμού της περιοχής. Ο Θεοφάνης δίδαξε γραμματική, φιλοσοφία, λογική και αριθμητική. Από τη Σχολή αποφοίτησαν μαθητές με πολύ σημαντική διαδρομή τόσο ως κληρικοί όσο και ως άνθρωποι των γραμμάτων και του πνεύματος, όπως ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός, ο Ιωσήφ, ο Χρύσανθος ο Αιτωλός, ο Κύριλλος ο εκ Φουρνά της Σχολής της Κοζάνης και πνευματικός του Αγίου Όρους, ο Σέργιος Μακραιός, ο Ιωάννης Αγραφιώτης ο εκ Φουρνά ή Σκλαβόπουλος ή Δημητριάδης και πολλοί άλλοι (Χατζηθάνος, 1963).

Το 1738 ο Ιερομόναχος Διονύσιος έκτισε στον Φουρνά και «Παρθενώνα», στο προαύλιο του Ιερού Ναού της Παναγίας. Η ίδρυση του «Παρθενώνα» εκείνη την εποχή υπήρξε μια πρωτοπόρος και επαναστατική πράξη μέσα από την οποία φανερώνεται η διορατικότητα, η οξύνοια, ο προοδευτικός και φιλελεύθερος τρόπος σκέψης του Διονυσίου. Ο Επίσκοπος Λιτζάς και Αγράφων χαρακτήρισε το *«έργον αληθινά κοινωφές και σωτήριο και εις την χώραν ταύτην κατά πολλά αναγκαίον»*. Ο «Παρθενώνας» λειτουργούσε ως γυναικεία Μονή και κοντά στις μοναχές 30 έως 40 κοπέλες της περιοχής διδάσκονταν μέχρι να παντρευτούν *«τα νάματα της πίστεως και τα ιδεώδη του Έθνους»*. Ελάμβαναν σημαντική πνευματική καλλιέργεια, κοινωνική και θρησκευτική μόρφωση, ασκούσαν στην ορθή λατρεία και διδάσκονταν ραπτική, κεντητική, αγιογραφία, αγγαιοπλαστική κ.λπ. που θα τους χρησίμευαν και για τον βιοπορισμό τους κατά την ενήλικη ζωή. Ο «Παρθενώνας» καταστράφηκε κατά την πυρπόληση του Φουρνά το 1827 (Χατζηθάνος, 1963, 1967· Παπακαρυάς, 1992). Η λειτουργία «Παρθενώνας» στον Φουρνά ήδη από το 1738 και στη συνέχεια Παρθεναγωγείου, με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός. Η προσφορά παιδείας και εκπαίδευσης στον γυναικείο πληθυσμό της περιοχής του Φουρνά, αλλά και η γενικότερη συμβολή του στην πλούσια εκπαιδευτική παράδοση της περιοχής ήταν καθοριστική. Η οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη και πρόοδος του Φουρνά τα επόμενα χρόνια και η ανάδειξη σημαντικών προσωπικοτήτων οφείλεται σε σημαντικό βαθμό και στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γυναικών, των μητέρων, αδελφών και συζύγων.

Το γεγονός αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι ως το τέλος του 19ου αιώνα τα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέμειναν σε πολύ χαμηλά επίπεδα, αν και η δημοτική εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική από το 1834. Στην απογραφή του 1879 ο αναλφαβητισμός των γυναικών ανέρχονταν στο 93% και σε αρκετούς δήμους της χώρας καμία γυναίκα δεν γνώριζε γράμματα (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστέργιου, 2015).

Η Μονή της Ζωοδόχου Πηγής κατέρρευσε και καταστράφηκε το 1906, εξαιτίας σημαντικής καθίζησης του επικλινούς εδάφους όπου ήταν κτισμένη. Διασώθηκαν ελάχιστα κειμήλια, ιερά σκεύη και βιβλία μεταξύ των οποίων και ο Κώδικας της Μονής, ο οποίος φυλάσσεται στη Μπενάκειο Βιβλιοθήκη, καθώς και τέσσερις εικόνες του τέμπλου του ναού από τα σημαντικότερα έργα του Διονυσίου. Οι Άγιοι Απόστολοι (1725), ο Άγιος Ιωάννης Πρόδρομος, ο Ένθρονος Χριστός και η Ζωοδόχος Πηγή (1733) (Χατζηθάνας, 1963· Παπακαρυάς, 1992).

Τα Σχολεία της Φουρνάς

Το 1851 ιδρύθηκε και λειτούργησε το Ελληνικό Σχολείο Φουρνάς, το 1891 αναβαθμίστηκε σε Σχολαρχείο και σε αυτό φοιτούσαν μαθητές απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων από τα χωριά της γύρω περιοχής Ευρυτανίας, Καρδίτσας και Φθιώτιδας. Το Σχολαρχείο Φουρνάς στην πορεία της λειτουργίας του απέκτησε σημαντική φήμη και σε αυτό συνέβαλαν οι Σχολάρχες Κωνσταντίνος Παπακαρυάς, ο Αρχιμανδρίτης Δημήτριος Μπάζας, γνωστός και ως «Παπαμπάζας», και ο Δημήτριος Λύκας (Χατζηθάνας, 1967· Παπακαρυάς, 1992). Από το 1931 λειτούργησε ως Ημιγυμνάσιο και από το σχολικό έτος 1962-1963 λειτούργησε ως Γυμνάσιο Πρώτης Βαθμίδας, σύμφωνα με υπουργική απόφαση (υπ. αρ. 57279 ΦΕΚ 181/28.05.1962) «Περί μετατροπής του Γυμνασιακού Παραρτήματος Φουρνά Ευρυτανίας εις Γυμνάσιον Πρώτης Βαθμίδος» (ΦΕΚ 181/1962). Τη δεκαετία του 1970 ιδρύθηκε και Λύκειο και τη δεκαετία του 2000 μετά τη ραγδαία μείωση του μαθητικού πληθυσμού λειτουργεί ως Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις. Το σχολικό έτος 2020-2021 φοιτούν μόνο 20 μαθητές (από 10 σε κάθε βαθμίδα).

Το 1910 υπάρχει σαφής αναφορά για σύσταση και λειτουργία του Παρθεναγωγείου Φουρνάς, με πρώτη δασκάλα την Θεοπέμπτη, το οποίο στεγαζόταν στην οικία Ηλία Κουτά (Ιγγλέσης, 1910). Λειτούργησε μέχρι τη δεύτερη δεκαετία του 1900 (Παπακαρυάς, 1992), οπότε και καταργήθηκαν τα Παρθεναγωγεία με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των κυβερνήσεων Βενιζέλου (1914, 1917, 1929) (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστέργιου, 2015).

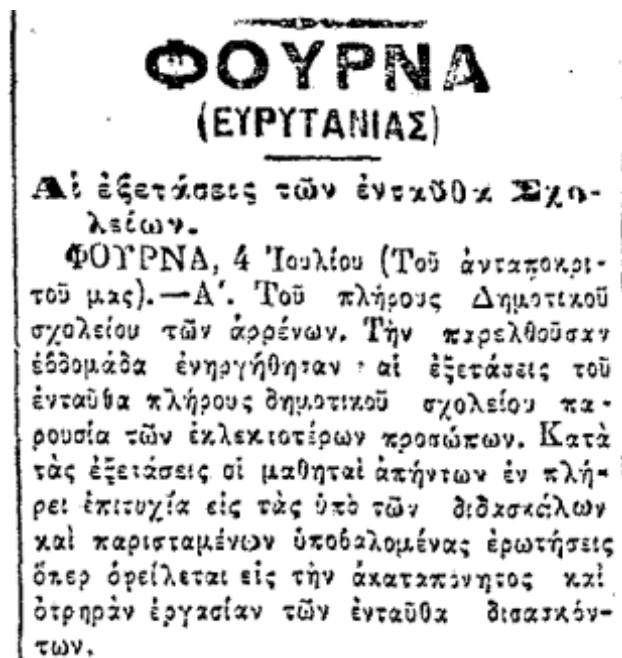
Το Νηπιαγωγείο Φουρνάς ιδρύθηκε το 1966 (ΦΕΚ 128 τ. Α' /22-06-1966) και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1969-1970 σε νεόδμητο κτήριο, δωρεά του αρχιτέκτονα Πάνου Νικολή Τζελέπη στη μνήμη των γονιών του, ως «*Το Σπίτι του Παιδιού στη Μνήμη Μανιώς και Νικολή Γ. Τζελέπη*». Τα τελευταία χρόνια οι μαθητές του Νηπιαγωγείου είναι πλέον ελάχιστοι και το σχολικό έτος 2020-2021 φοιτά μόνο ένα νήπιο.

Τα Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς

Αμέσως μετά την επανάσταση του 1821 καταγράφεται η λειτουργία μονοτάξιου αλληλοδιδασκτικού Δημοτικού Σχολείου Αρρένων στον Φουρνά, το οποίο στεγαζόταν στο χώρο της Ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής. Συντηρούνταν δε από το ενοίκιο των αξιωματικών του τάγματος Ευζώνων της προκάλυψης της μεθοριακής γραμμής του νεοελληνικού κράτους, η οποία βρισκόταν βόρεια και σε πολύ μικρή απόσταση από την κωμόπολη της Φουρνάς στην κορυφογραμμή «Ζαχαράκι». Το τάγμα βρισκόταν στην περιοχή από το 1830 και αποσύρθηκε το 1882 με την απελευθέρωση και την προσάρτηση της Θεσσαλίας (Χατζηθάνας, 1967· Παπακαρυάς, 1992). Το 1829 αναφέρεται η λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου Αρρένων Φουρνάς, το οποίο στεγαζόταν στο γυναικωνίτη του Ναού της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος. Τα επόμενα χρόνια αναβαθμίστηκε σε διτάξιο και τριτάξιο (Παπακαρυάς, 1992) και σε αυτό φοιτούσαν περί τους 180 μαθητές (Χατζηθάνας, 1967). Το 1837 αναφέρεται ότι στη Φουρνά λειτουργούσε Γραμματοδιδασκαλείο. Το 1839 το Δημοτικό Συμβούλιο του Δήμου Κτημενίων και επί δημαρχίας Κωστάκη Γιαννάκη αποφάσισε τη σύσταση Δημοτικού Σχολείου και τη στέγασή του στο γυναικωνίτη του Ναού της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος. Την απόφαση και το αίτημα σύστασης Δημοτικού Σχολείου διαβίβασε στην Κυβέρνηση, στις 21 Μαρτίου 1839, ο Διοικητής Ευρυτανίας Α. Οικονομίδης. Το Δημοτικό Σχολείο Αρρένων Φουρνάς συστάθηκε στις 7 Απριλίου 1839, με πρώτο διορισμένο δημοδιδάσκαλο τον Σπύρο Αναγνωστίδη καταγόμενο από τον Τυμφρηστό Φθιώτιδας (Παπακαρυάς, 1992· Ρέλλια, 2017). Αργότερα λειτούργησε ως τριτάξιο και τετρατάξιο. Το 1910 λειτούργησε ως τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αρρένων, με δασκάλους τον Γεωργιάδη, Δημήτριο Παπαδόπουλο, Αθανάσιο Ρέλλια και Γεώργιο Φλωράκη (Ιγγλέσης, 1910). Χαρακτηριζόταν ως Δημοτικό Σχολείο Αρρένων, αφού τόσο μετά τον Σεπτέμβριο του 1852 απαγορεύτηκε η μεικτή φοίτηση αγοριών και κοριτσιών (Λαμπράκη-Παγανού, 1988) όσο και ότι στον Φουρνά λειτούργησε παράλληλα και ο Παρθενώνας που ίδρυσε ο Διονύσιος από το 1734 και αργότερα το Παρθεναγωγείο Φουρνάς (Χατζηθάνας, 1963, 1967· Παπακαρυάς, 1992). Χαρακτηριστική είναι αναφορά του ανταποκριτή της εφημερίδας ΣΡΠΠ (εικόνα 1) για τη διεξαγωγή των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς στις 4 Ιουλίου 1911 επί τη λήξει του σχολικού έτους (ΣΚΡΠΠ, 1911).

Μέχρι το 1930 το Δημοτικό Σχολείο ήταν τετρατάξιο και το 1940 είχε περί τους 300 μαθητές (Κατσιούλης, 2020). Στεγαζόταν σε παρακείμενο κτήριο της κεντρικής πλατείας του χωριού, στον χώρο όπου αργότερα και μέχρι το 1980 βρισκόταν το Ηρώο των πεσόντων, το οποίο όμως δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες λειτουργίας του Σχολείου.

Με τις επίμονες και επίπονες ενέργειες ήδη από το 1924 του Διευθυντή του Σχολείου οικοδομήθηκε νέο διδακτήριο. Ο δραστήριος Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Χαράλαμπος Χατζηθάνος, ο οποίος πρόσφερε τα μέγιστα στην ανάδειξη και καταγραφή της ιστορικής και της πολιτιστικής παράδοσης και προσφοράς του Φουρνά, απέστειλε



Εικόνα 1. Απόσπασμα δημοσιεύματος της εφημερίδας ΣΚΡΙΠ, 4 Ιουλίου 1911

επιστολή-θερμή έκκληση προς τους Φουρνιώτες και ομογενείς των ΗΠΑ που δημοσιεύτηκε το 1924 και στην εφημερίδα «Ατλαντίς» της Νέας Υόρκης. Κατά την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου το 1925 και την εκφώνηση του πανηγυρικού λόγου στο Ναό της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος Φουρνάς, απηύθυνε συγκινητική έκκληση προς όλους τους κατοίκους για την ανέγερση νέου διδακτηρίου. Με την υπερνίκηση πλείστων εμποδίων, αλλά και αντιδράσεων κατορθώθηκε η συγκέντρωση των αναγκαίων χρημάτων για την ανέγερση του νέου διδακτηρίου. Οι εργασίες ανοικοδόμησης άρχισαν την 1^η Μαΐου 1927 και ολοκληρώθηκαν την 30^η Αυγούστου 1930. Πρόεδρος της Σχολικής

Επιτροπής ήταν ο Δημήτριος Νικολάου Μπουρδάρας. Το νέο διδακτήριο του Δημοτικού Σχολείου Αρρένων Φουρνάς κτίστηκε στη θέση που ήταν οι κήποι των κληρονόμων Νικολάου Δημητρίου Μπουρδάρα και Γεωργίου Δημητρίου Μπουρδάρα. Στο ίδιο σημείο βρίσκεται και το σημερινό διδακτήριο του Σχολείου. Για την ανέγερση συνέβαλαν οικονομικά και με προσωπική εργασία πάρα πολλοί κάτοικοι της κομόπολης Φουρνάς και Φουρνιώτες διαμένοντες στις ΗΠΑ, αλλά και κάτοικοι άλλων χωρών, όπως της Κολομβίας (Ριχ και Ι.Δ. Τέλερ). Επίσης, συνέβαλαν οικονομικά και κάτοικοι όμορων χωριών της περιοχής (Βράχα, Καρπενήσι, Χρισσό, Παπαρούσιον, Ανειάδα, Ανατολική Φραγκίστα Ευρυτανίας) και άλλων περιοχών της Ελλάδας (Παλαιόκαστρο, Ροβολιάρη, Νεοχώρι Δομοκός και Υπάτη Φθιώτιδας, Ανώγεια Σπάρτης, Κερπιτά Τριφυλλίας). Σημαντικοί δωρητές υπήρξαν οι Φουρνιώτες διαμένοντες στις ΗΠΑ: Γεώργιος Χατζηθάνος (70.468 δρχ.), Γεώργιος Λάνης (25.000 δρχ.), Δημήτριος Αλεξάνδρου Γρηγορόπουλος (4.625 δρχ.), Ηλίας Μιαρίτης (925 δρχ.) Με ενέργειες των Επιθεωρητών Ιωάννη Δρομάξου και Κωνσταντίνου Δραγώτη δόθηκαν από το δημόσιο ταμείο 145.000 δρχ., από την Κοινότητα Φουρνάς 15.000 δρχ., από το ταμείο του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς 1.368 δρχ. και από τους μαθητές του Σχολείου 206 δρχ. Συνολικά για την αγορά του οικοπέδου και την αποπεράτωση του διδακτηρίου δαπανήθηκαν 269.356 δρχ. (Χατζηθάνος, 1963).

Την περίοδο του εμφυλίου πολέμου 1947-1949 όπου όλοι σχεδόν οι κάτοικοι του χωριού μετακόμισαν στη Λαμία, ως εσωτερικοί μετανάστες και σύμφωνα με μαρτυρίες των κατοίκων, το Δημοτικό Σχολείο συνέχισε να λειτουργεί και όπως αναφέρεται καθηκόντα δασκάλου ασκούσε ο δασοκόμος Νतिकόπουλος Κωνσταντίνος (Κατσιούλης, 2020). Μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου και τον επαναπατρισμό όλων των κατοίκων το 1949, το Σχολείο συνέχισε κανονικά τη λειτουργία του.



*Εικόνα 2. Δάσκαλοι και μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς, δεκαετία 1950
(φωτο Ρίτσα Σαυάλη)*

Εκείνη την περίοδο οι μαθητές ως παιδιά αγροτικής και ορεινής περιοχής ήταν εξοικειωμένοι τόσο με αγροτικές εργασίες όσο και με την πεζοπορία, αφού καθημερινά «πλάλαγαν», έτρεχαν σε ανηφόρες και κατηφόρες και έπαιζαν παραδοσιακά παιχνίδια, ομαδικά ή ατομικά αυτοσχέδια με απλά ή και άχρηστα πολλές φορές υλικά. Οι δάσκαλοι του Σχολείου πήγαιναν τους μαθητές ομαδικές εκδρομές με τα πόδια σε αρκετά μακρινές για τα σημερινά δεδομένα αποστάσεις. Για παράδειγμα, την Άνοιξη του 1940, οι 300 περίπου μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς πραγματοποίησαν ημερήσια εκδρομή με τα πόδια στην τοποθεσία «Βαρβά», μεταξύ Φουρνάς και Βράχας. Εκεί ήρθαν με τα πόδια και οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων Κλειτσού και Βράχας, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν περισσότεροι από 600-700 μαθητές. Παρόμοιες εκδρομές-ημερήσιους περιπάτους με τα πόδια πραγματοποιούσαν και σε άλλες τοποθεσίες γύρω από το χωριό και σε απόσταση αρκετών χιλιομέτρων, όπως στη θέση «Λιθαροχώραφο» προς τον Παλιότουρνο ή στη θέση «Βακούφικο» κοντά στην περιοχή της Μπαρμπότας (Κατσιούλης, 2020).

Στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς, το οποίο βρισκόταν στην έδρα του Δήμου Κτημενίων, πραγματοποιούνταν από τους Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης τα παιδαγωγικά συνέδρια και οι ανάλογες επιμορφωτικές συγκεντρώσεις και δράσεις με τη συμμετοχή των δασκάλων των Δημοτικών Σχολείων της ευρύτερης περιοχής (εικόνα 3).



Εικόνα 3. Δάσκαλοι των Δημοτικών Σχολείων της περιοχής σε Παιδαγωγικό Συνέδριο στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς, δεκαετία του 1950 (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)

Εκείνη την εποχή οι σχολικές γιορτές και ιδιαίτερα οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου Φουρνάς ήταν από τα σημαντικότερα γεγονότα του χωριού. Ιδιαίτερα οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και οι γυμναστικές επιδείξεις γινόταν με ιδιαίτερη λαμπρότητα και επισημότητα. Στις γυμναστικές επιδείξεις συγκεντρώνονταν όλοι οι κάτοικοι στην πλατεία του χωριού και με τραγούδια, χορούς και με τα αγωνίσματα των μαθητών στηνόταν ένα μικρό πανηγύρι και ήταν το γεγονός με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Σε αυτές έπαιρναν μέρος οι άρχοντες του τόπου, ο δήμαρχος, ο ιερέας του χωριού, ο αστυνόμος, οι δημόσιοι υπάλληλοι των υπηρεσιών, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, οι μαθητές των σχολείων και πάρα πολλοί κάτοικοι. Οι εκδηλώσεις αυτές πραγματοποιούνταν κατά κανόνα την Κυριακή και μετά το πέρας της θείας λειτουργίας, για να συμμετέχουν οι περισσότεροι κάτοικοι (εικόνα 4).



Εικόνα 4. Γιορτή του Γυμνασίου Φουρνάς, τέλος δεκαετίας του 1950, με τη συμμετοχή επίσημων αρχών, καθηγητών, μαθητών του Γυμνασίου και πιθανότατα και δασκάλων και μαθητών του Δημοτικού Σχολείου (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)



Εικόνα 5. Σχολική γιορτή στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς γύρω στο 1963. Διακρίνεται το παλιό διδακτήριο πριν το σεισμό του 1966 (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)

Στις 5 Φεβρουαρίου 1966 στην ευρύτερη περιοχή προκλήθηκε σεισμός 6,2 ρίχτερ. Είχε προηγηθεί ο μεγαλύτερος προσεισμός (4,7 ρίχτερ) στις 31 Ιανουαρίου και μετά τον κύριο σεισμό την ίδια ημέρα ακολούθησε ο μεγαλύτερος μετασεισμός (5,3 ρίχτερ). Ο μεγάλος αριθμός μετασεισμών που γινόταν για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι καταστροφές που προκλήθηκαν δημιούργησαν σημαντικά προβλήματα στην περιοχή (ΟΑΣΠ, 2020), λόγω της διατάραξης της εδαφικής ισορροπίας της ευρύτερης περιοχής Ευρυτανίας, Καρδίτσας, Αιτωλοακαρνανίας και Άρτας από τη συσσώρευση των υδάτων στις τεχνητές λίμνες Κρεμαστών (δημιουργήθηκε το 1965 με χωρητικότητα νερού 4.750.000.000 m³) και Πλαστήρα στο οροπέδιο της Νεβρόπολης Καρδίτσας. Εξαιτίας του ισχυρού σεισμού υπέστησαν σημαντικές ζημιές πολλά σπίτια της κωμόπολης της Φουρνάς και των γύρω περιοχών, καθώς και ο κεντρικός ναός της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος, ο οποίος ανοικοδομήθηκε εκ θεμελίων το 1968 (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Συγκέντρωση στην πλατεία του χωριού. Οι συσσωρευμένες πέτρες στη δεξιά πλευρά της φωτογραφίας είναι από τα χαλάσματα της εκκλησίας της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος, το μεγαλύτερο μέρος της οποίας κατέρρευσε μετά το σεισμό της 5ης Φεβρουαρίου 1966 (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)

Σοβαρές ζημιές υπέστη και το διδακτήριο του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο ανακατασκευάστηκε, στη μορφή που έχει σήμερα, την περίοδο 1970-1972, ενώ βρισκόταν σε λειτουργία. Αμέσως μετά τον καταστροφικό σεισμό και μέχρι να ολοκληρωθεί η ανακατασκευή του διδακτηρίου, κατασκευάστηκαν στον αύλειο χώρο του Σχολείου ξύλινες αίθουσες διδασκαλίας, όπου διεξάγονταν τα μαθήματα για μερικά χρόνια. Την περίοδο ανακατασκευής του διδακτηρίου, τα μαθήματα στο σχολείο πραγματοποιούνταν εκ περιτροπής πρωί και απόγευμα, γιατί δεν επαρκούσαν για όλους τους μαθητές οι διαθέσιμες αίθουσες διδασκαλίας (εικόνα 7).



Εικόνα 7. Χειμώνας 1966-1967. Μάθημα στις ξύλινες αίθουσες διδασκαλίας μετά το σεισμό του 1966 (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)

Η ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση που επικράτησε στη Φουρνά μετά το σεισμό ανάγκασε τον τότε Βασιλιά Κωνσταντίνο να μεταβεί με ελικόπτερο στο χωριό. Υπήρξε μια γενική κινητοποίηση των αρχών, παρασχέθηκαν στους κατοίκους είδη πρώτης ανάγκης και υλικά, με τα οποία πολλές οικογένειες κατασκεύασαν ξύλινους οικίσκους και διέμεναν σε αυτούς για αρκετούς μήνες μέχρι να ομαλοποιηθεί η κατάσταση. Επίσης, σε όσους κατοίκους τα σπίτια τους υπέστησαν σοβαρές ζημιές, δόθηκαν άτοκα δάνεια για την ανέγερση νέων κατοικιών. Στο Δημοτικό Σχολείο για μερικά χρόνια μετά τον σεισμό του 1966 λειτουργούσε σισίτιο και παρέχονταν στους μαθητές δωρεάν πρωινό και μεσημεριανό γεύμα.



Εικόνα 8. Εθνική γιορτή 25^{ης} Μαρτίου 1966 στην πλατεία του χωριού μετά το σεισμό του 1966. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και οι δασκάλες Νίκη Μυλωνά, Κωνσταντίνα Λύτρα και Ρίτσα Σαψάλη» (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)



Εικόνα 9. Εθνική γιορτή 25 Μαρτίου 1966 στην πλατεία του χωριού μετά το σεισμό του 1966. Μαθητές και εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου Φουρνάς (φωτο Ρίτσα Σαψάλη)

Τα επόμενα χρόνια, με την ανακατασκευή του διδακτηρίου του Σχολείου, την ανοικοδόμηση πολλών κατοικιών του χωριού, την αποκατάσταση των ζημιών που είχαν προκληθεί στις υποδομές και την επάνοδο της κοινωνικής ζωής και οικονομικής ζωής της κομόπολης σε κανονικούς ρυθμούς, ομαλοποιήθηκε και η λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου.



Εικόνα 10. Σχολική γιορτή 25^{ης} Μαρτίου 1974 στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς



Εικόνα 11. Σχολική γιορτή 25ης Μαρτίου 1974 στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς. Από αριστερά Δημήτριος Μαργάρης και Χρίστος Μαρκαντώνης (Μάρκος Μπότσαρης)



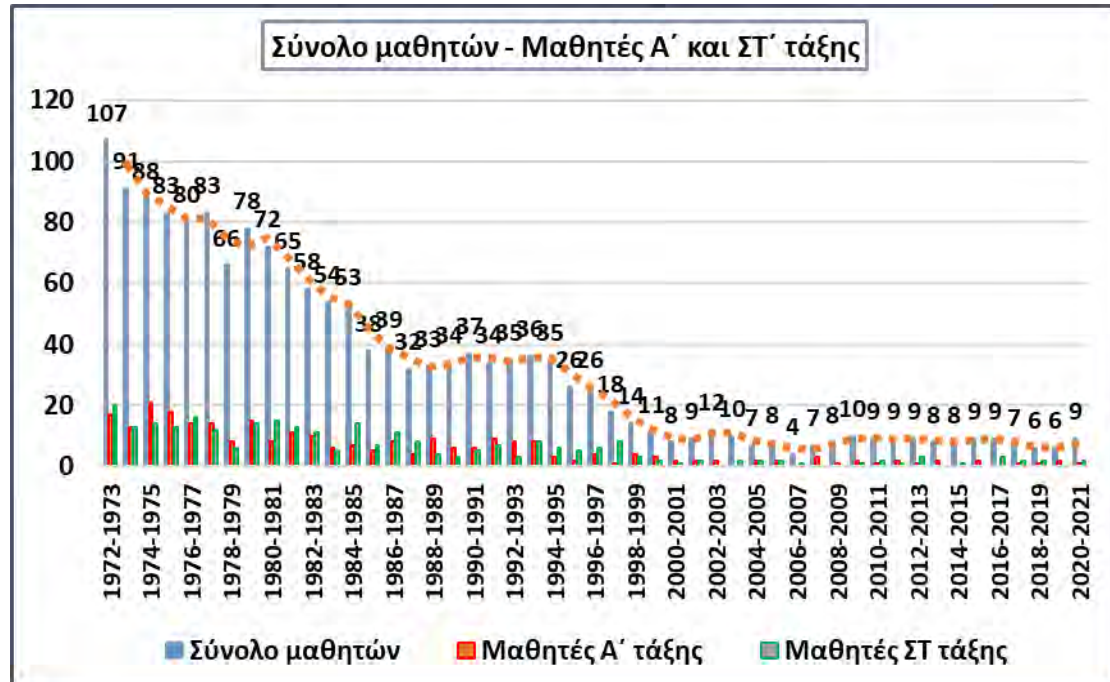
Εικόνα 12. Παρέλαση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς την 25^η Μαρτίου 1974. Πρώτη γραμμή από αριστερά Παρασκευή Μυλωνά, Χρίστος Μαρκαντώνης (σημαιοφόρος), Ουρανία Ματσούκα. Δεύτερη γραμμή στο κέντρο Δημήτριος Μπούργος, δεξιά Βασιλική Ρέλλια

Εκείνα τα χρόνια οι ανάγκες θέρμανσης του Σχολείου, όπως και των περισσότερων Σχολείων, καλυπτόταν με ξυλόσομπες, τις οποίες άναβαν κάθε πρωί οι μεγαλύτεροι μαθητές. Και υπήρχε η συνήθεια, κάθε πρωί όλοι οι μαθητές πηγαίνοντας στο Σχολείο μαζί με τη σχολική τσάντα να μεταφέρουν από το σπίτι τους και ένα κομμάτι καυσόξυλου για τη θέρμανση της τάξης τους.

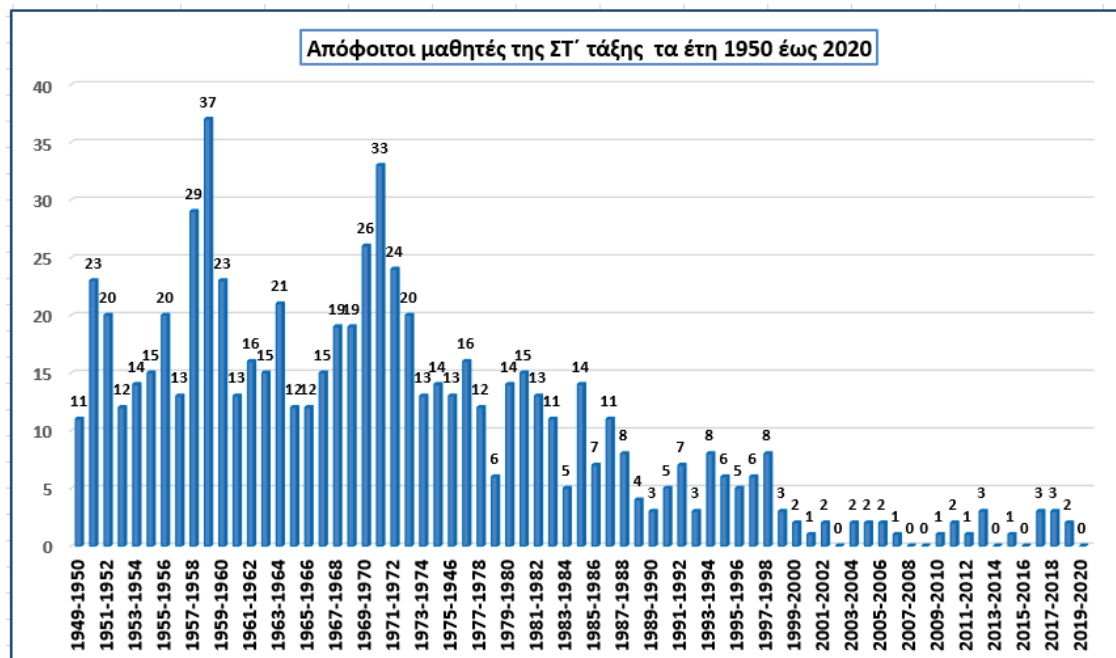
Αρκετοί δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα αυστηροί με τους μαθητές τους και συχνό ήταν το φαινόμενο το «ξύλο να βγαίνει από τον παράδεισο» για παραπτώματα των μαθητών που κρινόταν ως σοβαρά και για τα οποία έπρεπε να συνετιστούν. Ωστόσο, το «ξύλο έβγαινε από τον παράδεισο» και για τους «αδιάβαστους» και μη επιμελείς μαθητές. Και υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές υποχρεώνονταν να φέρουν από το σπίτι τους τη «βίτσα» με την οποία ο δάσκαλος θα φρόντιζε να τους συνετίσει και να τους καταστήσει «καλούς» και επιμελείς μαθητές.

Το Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς μετά την ίδρυσή του την εποχή του Όθωνα λειτουργούσε με τέσσερις τάξεις και έναν δάσκαλο και εφαρμοζόταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Αργότερα λειτούργησε ως τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αρρένων και είχε περί τους 180 μαθητές (Χατζηθάνος, 1967) και το 1940 είχε περί τους 300 μαθητές (Κατσιούλης, 2020). Τα επόμενα χρόνια υπήρξαν διακυμάνσεις στον αριθμό των μαθητών και σύμφωνα με τα Μητρώα των μαθητών που τηρούνται στο αρχείο του Σχολείου από

το 1972-1973 και μετά, η εικόνα του μαθητικού δυναμικού του Σχολείου είναι η ακόλουθη (διάγραμμα 1 και 2):



Διάγραμμα 1. Σύνολο μαθητών - Μαθητές Α' και ΣΤ' τάξης από το 1972-73 έως το 2020-2021



Διάγραμμα 2. Απόφοιτοι μαθητές της ΣΤ' τάξης κατά τα έτη 1950 έως 2020

Κατά την περίοδο του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και της κατοχής 1941-1944 και του εμφύλιου πολέμου (1947-1979) που ακολούθησε καταστράφηκαν τα αρχεία του Σχολείου. Στο αρχείο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ευρυτανίας φυλάσσονται αρχεία από τα οποία προκύπτει ο αριθμός των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που αποφοιτούσαν κάθε χρόνο από το 1949-1950 και μέχρι το 2019-2020 (διάγραμμα 2).

Από τα δύο διαγράμματα φαίνεται ότι ο αριθμός των μαθητών του Σχολείου βαίνει σταθερά μειούμενος. Ιδιαίτερα μικρός είναι ο αριθμός των μαθητών τα τελευταία είκοσι χρόνια (εικόνα 12). Το σχολικό έτος 2020-2021 το Σχολείο έχει μόνο εννέα μαθητές. Η σταθερή μείωση των μαθητών του Σχολείου οφείλεται τόσο στη γενικότερη τάση εσωτερικής μετανάστευσης που υπάρχει τα τελευταία χρόνια όσο και στη διακοπή της λειτουργίας του πριστηρίου ξυλείας το 1985, το οποίο λειτουργούσε στη Φουρνά από το 1953 και ήταν ο οικονομικός πνεύμονας για την κωμόπολη αλλά και τα γειτονικά χωριά.



Εικόνα 13. Παρέλαση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου την 28^η Οκτωβρίου 2005

Το 2005 το Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς χαρακτηρίστηκε ως ολοήμερο διθέσιο με τη λειτουργία ενός ολοήμερου τμήματος (υπ. αρ. Φ.50/335/81935/Γ1, ΦΕΚ 1226/01-09-2005 απόφαση ΥΠΑΙΘ). Το 2012, εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών, υποβιβάστηκε από διθέσιο σε μονοθέσιο (υπ. αρ. 41643/Δ1, ΦΕΚ 1274/11-04-2012 απόφαση ΥΠΑΙΘ).

Από της ιδρύσεώς του, στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς αναφέρονται ως διδάξαντες Δάσκαλοι, καταγόμενοι οι πλείστοι από τη Φουρνά και ως Δάσκαλοι που υπήρξαν μαθητές του Σχολείου, οι κάτωθι: Σπύρος Αναγνωστάκης, Δημήτριος Πράσιнос, Ιωάννης Χριστοδουλιάς, Νικόλαος Φλωράκης (μετέπειτα Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης), Γεώργιος Κατσόγιαννος, Δημήτριος Παπαδόπουλος, Γεώργιος Φλωράκης, Αθανάσιος Ρέλλιας, Ιωάννης Κούτσελος, Χαράλαμπος Χατζηθάνος (1918), Σ. Αγοραστίδου, Κολοβός, Γεώργιος Μαργάρης (1925 και μετέπειτα αναπληρωτής Επιθεωρητής), Γεωργοπούλου, Μ. Βυζαντίου, Ελένη Παπαδάκη, Μαρία Σοφίλου, Μηλαρά, Μηλιά, Φώτιος Χατζηθάνος (1938), Κωνσταντίνος Κώτσης, Λεωνίδα Μαργάρης (μετέπειτα Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης), Σωκράτης Μαργάρης, Κωνσταντίνος Κωστής, Γεώργιος Βαρλάμης, Αγορίτσα Σαψάλη (1959), Κωνσταντία Λύτρα (1966), Ιωάννης Μυλωνάς και η σύζυγός του Νίκη (1966), Δημήτριος Τσέλιος (1968, μετέπειτα Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης στην περιφέρεια Τυρνάβου μέχρι το 1982), Ευάγγελος Τσέλιος (1971), Ηλίας Ν. Κατσιούλης, Σταυρούλα Ν. Κατσιούλη, Ελένη Δ. Τσιώλη, Κωνσταντίνος Ελ. Μαργάρης, Αθανάσιος Δ. Παππάς, Βασιλική Στ. Ρέλλια, Δήμητρα Στ. Ρέλλια, Γεώργιος Στ. Γεωργίου, Μαρία Γ. Καλαντζή, Ιωάννης Τσιάντης (1983-1987), Χρίστος Βασιλείου Μαρκαντώνης (1985-1987, μετέπειτα Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου των Δημοτικών Σχολείων της Ευρυτανίας και Οργανωτικός Συντονιστής του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Στερεάς Ελλάδας από το 2018) και Αρβανίτη Αλεξάνδρα (2004) (Χατζηθάνος, 1967· Παπακαρυάς, 1992· Ρέλλια, 2017).

Διαπρεπείς Προσωπικότητες από τη Φουρνά, απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου

Πολλοί μαθητές των Σχολείων της Φουρνάς, απόφοιτοι της Μονής Ζωοδόχου Πηγής και αργότερα του Δημοτικού Σχολείου, του Σχολαρχείου και μετέπειτα του Γυμνασίου και Λυκείου και καταγόμενοι από τη Φουρνά, διαπρεπείς προσωπικότητες, άνθρωποι των γραμμάτων, της Εκκλησίας, της πολιτικής και κοινωνικής ζωής του τόπου, άριστευσαν και ανήλθαν σε ανώτατα αξιώματα της Πολιτείας και διέπρεψαν στο δημόσιο βίο της χώρας (Χατζηθάνος, 1967· Παπακαρυάς, 1992· Ρέλλια, 2017· Κατσιούλης, 2020).

Σημαντικές προσωπικότητες που ακτινοβόλησαν στο χώρο της παιδείας, των γραμμάτων και της Εκκλησίας την περίοδο πριν την επανάσταση του 1821.

Θεοφάνης ο εκ Φουρνά. Γεννήθηκε στον Φουρνά πιθανότατα τη δεύτερη δεκαετία του 18^{ου} αιώνα και πέθανε στη Μονή Ζωοδόχου Πηγής Φουρνά το 1784. Γύρω στο 1740 με 1750 διαδέχθηκε τον Διονύσιο ως ηγούμενος της Μονής, όπου για πολλά χρόνια και

μέχρι το θάνατό του δίδαξε «τα γραμματικά, την λογικήν και αριθμητικήν και μαθηματικήν» (Παπακαρυάς, 1992).

Σέργιος Μακραίος. Γεννήθηκε στον Φουρνά το 1734 (1737) και υπήρξε ο σημαντικότερος μαθητής του Θεοφάνη και από τους πολυσυζητημένους σοφούς της εποχής του. Σπούδασε στον Φουρνά και κατόπιν στην Αθωνιάδα σχολή κοντά στον Ευγένιο Βούλγαρη. Το 1778 διορίστηκε στην Κωνσταντινούπολη σχολάρχης στη νεοσύστατη Πατριαρχική σχολή των φιλοσοφικών μαθημάτων και αργότερα στο τμήμα του «γραμματικού», όπου μέχρι το 1801 δίδαξε ποιητική, ρητορική, λογική, φυσική, ηθική, πολιτική του Αριστοτέλη, θεολογία, αριθμητική, άλγεβρα, γεωμετρία και γεωγραφία. Πέθανε στο Μετόχι του Παναγίου Τάφου στο Πατριαρχείο το 1819. Το πλούσιο συγγραφικό του έργο εστιάζει στη διατήρηση της εκκλησιαστικής παράδοσης και στη διαφύλαξη του αρχαίου ελληνικού πνεύματος.

Κύριλλος ο εκ Φουρνά. Γεννήθηκε στον Φουρνά και υπήρξε μαθητής του Θεοφάνη στη Σχολή της Ζωοδόχου Πηγής μαζί με τον Σέργιο Μακραίο. Το 1765 έγινε σχολάρχης στη Σχολή της Κοζάνης και για πέντε χρόνια δίδαξε μαθηματικά και γεωγραφία. Μετέβη στο Άγιο Όρος και από το 1775 εργάστηκε ως πνευματικός των μοναχών. Η φήμη του και η πνευματική του ακτινοβολία υπήρξαν τεράστιες. Παρέμεινε στο Άγιο Όρος μέχρι το θάνατό του το Μάιο του 1805.

Από τον Φουρνά κατάγονται και ορισμένοι από τους σημαντικότερους αγωνιστές του έθνους πριν και κατά την επανάσταση του 1821.

Κωστάκης Γιαννάκης. Γεννήθηκε το 1797 στον Φουρνά και ήταν γιος του κοτσάμπαση των Αγράφων Γιαννάκη Κωστάκη. Συμμετείχε σε πολλές μάχες κατά την επανάσταση του 1821, όπως της Βρύσης στο Ζαχαράκι, των Καγκελίων στο Βελούχι και στην πολιορκία του Μεσολογγίου. Διετέλεσε πρώτος Δήμαρχος Κτημενίων και Δολόπων και για πολλά ακόμη χρόνια (1834-1874).

Γεώργιος Γαλής. Γεννήθηκε στον Φουρνά. Πρόγονος της οικογένειας Γαλή των αγωνιστών του 1821. Ως οπλαρχηγός πήρε μέρος υπό τον Ρώσο Ορλώφ στην επανάσταση του 1770. Γιος του ήταν ο Αθανάσιος Γαλής που ως Κλέφτης αγωνίστηκε κατά των Τούρκων, φονεύτηκε στα Αρβανιτοχώρια αφήνοντας τρεις γιους ορφανούς. Τους μετέπειτα αγωνιστές του 1821, Γεώργιο, Κώστα και Ιωάννη.

Γεώργιος, Κώστας και Ιωάννης Αθανασίου Γαλή, γεννήθηκαν στον Φουρνά το 1795, το 1798 και το 1801 αντίστοιχα. Πολέμησαν σε πολλές μάχες, όπως στην περιοχή των Αγράφων το 1821, εναντίον του Ομέρ Βρυώνη το 1822, κατά του Σεληχτάρη Μπόδα και Σκόνδρα πασά στα Άγραφα το 1824 και το 1825 εναντίον του Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο. Ο Γεώργιος Γαλής διέθεσε μεγάλα χρηματικά ποσά για την επανάσταση του 1821. Διετέλεσε πληρεξούσιος των Αγράφων την περίοδο Καποδίστρια και πήρε μέρος στη Δ' Εθνοσυνέλευση.

Γεώργιος Ζώτος. Γεννήθηκε στον Φουρνά και δραστηριοποιήθηκε ως έμπορος στην Κωνσταντινούπολη, όπου απέκτησε μεγάλη κινητή και ακίνητη περιουσία και τη διέθεσε όλη στον εθνικό αγώνα του 1821. Τον συνέλαβαν ύπουλα οι Τούρκοι και τον απαγχόνισαν στα Γιάννενα.

Λογοθέτης Ζώτος αδελφός του Γεωργίου Ζώτου. Γεννήθηκε στον Φουρνά, έζησε στην Κωνσταντινούπολη και ήταν ένθερμο μέλος της Φιλικής Εταιρείας. Με δικά του έξοδα οργάνωσε επαναστατικά σώματα στα Άγραφα και τον Μάιο του 1821 κήρυξε στον Φουρνά την επανάσταση στην περιοχή των Αγράφων. Αντιπρόσωπος των Αγράφων στη Β΄ Εθνοσυνέλευση του Άστρους και στη Γ΄ της Επιδαύρου. Εξελέγη μέλος της Γερουσίας της Δυτικής και Ανατολικής Στερεάς Ελλάδας.

Σημαντικές μορφές της Εκκλησίας και των γραμμάτων που κατάγονται από τον Φουρνά και αφιέρωσαν τη ζωή τους στον συνάνθρωπο με έντονη κοινωνική δράση.

Δημήτριος Μπάζας (1873-1932) από τον Φουρνά, φοίτησε στο Δημοτικό Σχολείο και στο Σχολαρχείο της γενέτειράς του, εκπαιδεύτηκε σε υποδιδασκαλείο και υπηρέτησε ως δάσκαλος στο Στένωμα Ευρυτανίας. Αρχιμανδρίτης, απόφοιτος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών, υπήρξε εξάιρετος θεολόγος, δάσκαλος και φωτισμένος Ιεροκήρυκας με πολύ αξιόλογη προσφορά τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και της εκκλησίας στην Ευρυτανία. Υπηρέτησε ως στρατιωτικός ιερέας το 1912-1913 και δίδαξε στο Σχολαρχείο Φουρνάς μέχρι το θάνατό του. Τα περίφημα κηρύγματά του στην εκκλησία της Φουρνάς υπήρξαν μνημειώδη και μιλούσαν στην καρδιά των κατοίκων.

Σεραφείμ Παπακώστας από τη Φουρνά. Θεολόγος Αρχιμανδρίτης και για πολλά έτη Ιεροκήρυκας στο Μητροπολιτικό Ναό Αθηνών. Ιδρυτικό μέλος και διευθυντής του θρησκευτικού συλλόγου «Η Ζωή» και διευθυντής του περιοδικού «ΖΩΗ». Εξέχουσα προσωπικότητα της Εκκλησίας και πολυγραφότατος θεολόγος. Μετά το θάνατό του ιδρύθηκε στο πατρικό του σπίτι η «Σεραφείμιος Βιβλιοθήκη», σε ένδειξη τιμής, αναγνώρισης και σεβασμού προς το πρόσωπό του και το σημαντικό έργο του.

Γεώργιος Κουτής. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1914, γόνος πάμφτωχης αγροτικής οικογένειας. Μετά την αποφοίτησή του από το Σχολαρχείο Φουρνάς σε ηλικία 13 ετών πήγε στην Αθήνα και εργάστηκε ως εμποροϋπάλληλος. Το 1941 χειροτονήθηκε Διάκονος και αποφοίτησε από τη Θεολογική Σχολή Αθηνών. Με προτροπή του ακαδημαϊκού Αριστοτέλη Κούζη εκ των ιδρυτών του Αντικαρκινικού Ινστιτούτου Άγιος Σάββας, που εκτίμησε τα πνευματικά του χαρίσματα, υπηρετήσε ως εφημέριος και Αρχιμανδρίτης στον Ναό του Νοσοκομείου «Άγιος Σάββας». Εργάστηκε για πολλά χρόνια με αυταπάρηση και αυτοθυσία βοηθώντας ηθικά, πνευματικά και οικονομικά ανθρώπους που δοκιμάζονταν από ανίατες ασθένειες, δανειζόμενος ακόμη, όταν ο μισθός του δεν επαρκούσε. Πέθανε το 1969 σε ηλικία 55 ετών.

Πέτρος Χριστοδουλιάς (1911-1996) γεννήθηκε στη Φουρνά. Θεολόγος και Αρχιμανδρίτης, ανιψιός του Αρχιμανδρίτη Σεραφείμ Παπακώστα και μέλος της χριστιανικής

αδελφότητας «Ζωή». Φοίτησε στο Δημοτικό Σχολείο και στο Σχολαρχείο Φουρνάς και αποφοίτησε από τη Θεολογική Σχολή Αθηνών και τη Γαλλική Ακαδημία. Εργάστηκε ως θεολόγος (1939-1946) στην Κύπρο και λαϊκός ιεροκήρυκας στη Μητρόπολη Κυρήνειας. Εξαιτίας της εθνικής και ελληνορθόδοξης δράσης του αναγκάστηκε από τους Άγγλους να επιστρέψει στην Ελλάδα. Ιεροκήρυκας σε Ναούς της Αθήνας και για σαράντα χρόνια στη Μητρόπολη Αθηνών. Πρωτοστάτησε στην εκ θεμελίων ανέγερση (1968-1970) του Ιερού Ναού Μεταμορφώσεως του Σωτήρος της Φουρνάς, μετά το σεισμό της 5^{ης} Φεβρουαρίου 1966. Ο «Πατήρ Πέτρος Χριστοδουλιάς» κατά την καλοκαιρινή περίοδο και επί τρίμηνο μετέβαινε στη Φουρνά και με το εξομολογητικό του έργο και κάθε Κυριακή με τα εμπνευσμένα του κηρύγματα υπήρξε ο θεράπων και ο εμπνευστής ψυχών.

Σημαντικές προσωπικότητες των γραμμάτων, της επιστήμης και της κοινωνικής και πολιτικής ζωής του τόπου με έντονη κοινωνική και πολιτική δράση.

Δημήτριος Λύκας από τον Φουρνά. Εξαιρετικός φιλόλογος, δίδαξε στο Σχολαρχείο Φουρνάς και η πνευματική του προσφορά στη νεολαία της περιοχής υπήρξε πολύ σημαντική και αξιόλογη. Διετέλεσε και Νομάρχης Άρτας.

Κωνσταντίνος Παπακαρυάς (1877-1964) από τον Φουρνά. Γιος του ιερέα Παπαδημήτρη Γεωργίου Καρυά. Άριστος φιλόλογος και παιδαγωγός με φιλελεύθερες ιδέες και αρχές. Στις 15 Ιουνίου 1901, αναγορεύτηκε διδάκτωρ της φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών με βαθμό «λίαν καλώς». Δίδαξε στο Σχολαρχείο Προυσσού (1901-1902), στο Γυμνάσιο Καρδίτσας (1923-1925) και στο Γυμνάσιο Καρπενησίου ως το 1930 και ως Γυμνασιάρχης στο Γυμνάσιο Αταλάντης Φθιώτιδας και από το 1931 ως το 1938 ως Γυμνασιάρχης Καρπενησίου.

Χαράλαμπος Παπαγακής. Γεννήθηκε στον Φουρνά το 1867. Πήρε μέρος ως αξιωματικός στο Μακεδονικό Αγώνα ως «Καπετάν Αγραφιώτης» και στους Βαλκανικούς πολέμους (1912-1913), όπου τραυματίστηκε σοβαρά και έμεινε ανάπηρος. Έφτασε στο βαθμό του στρατηγού και πέθανε το 1950.

Χρίστος Ζυγούρης. Γεννήθηκε στον Φουρνά το 1887 και πέθανε το 1967. Στρατηγός με πλούσια πολεμική δράση στους Βαλκανικούς πολέμους (1912-1913) και στο έπος του 1940, όπου με το βαθμό του υποστράτηγου ως Διοικητής της 9^{ης} Μεραρχίας του Β' Σώματος Στρατού στη Δυτική Μακεδονία.

Χαράλαμπος Χατζηθάνας. Γεννήθηκε στον Φουρνά το 1887, όπου έμαθε τα πρώτα γράμματα και πέθανε το 1989. Δάσκαλος άριστος με αξιόλογη μόρφωση και παιδεία, υπηρέτησε επί σειρά ετών στο Δημοτικό Σχολείο Φουρνάς ως δάσκαλος και διευθυντής. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την τοπική ιστορία της γενέτειράς του. Το 1938 έφερε στο φως της δημοσιότητας και επιμελήθηκε την έκδοση του «Κώδικα της Ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής του Φουρνά των Αγράφων». Το 1959 δημοσίευσε το βιβλίο «Ο Φουρνάς των Αγράφων» με πολύ σημαντικά ιστορικά στοιχεία της Φουρνάς.

Ιωάννης Χριστοδουλιάς. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1879. Γιατρός που πρόσφερε αφιλοκερδώς τις υπηρεσίες του στους κατοίκους του χωριού του και εξελέγη δέκα φορές Βουλευτής Ευρυτανίας και Αιτωλοακαρνανίας (1910-1932) και Νομάρχης Φθιώτιδας και Φωκίδας το 1932. Καθοριστική ήταν η συμβολή του στην ίδρυση του Ταχυδρομικού Γραφείου Φουρνάς και την καθημερινή αποστολή και λήψη ταχυδρομείου με τη Λαμία. Πέθανε το 1945.

Ιωάννης Φλωράκης. Γιατρός και πολιτευτής, γεννήθηκε στο Φουρνά το 1891 και πέθανε το 1985 στην Αθήνα. Για σαράντα χρόνια πρόσφερε αφιλοκερδώς ως «καλός Σαμαρείτης» τις ιατρικές του υπηρεσίες στους Δήμους Κτημενίων και Δολόπων και τις γειτονικές περιοχές Φθιώτιδας και Θεσσαλίας και η φιλανθρωπία του υπήρξε παροιμιώδης. Προς τιμήν του στήθηκε προτομή στην κεντρική πλατεία του χωριού.

Γεώργιος Νικολάου Μπουρδάρας. Γόνος ιστορικής οικογένειας της Φουρνάς όπου γεννήθηκε το 1888. Εγγονός του Μπουλουκτσή του Ιερού Αγώνα του 1821, Δημητρίου Μπουρδάρα και αδερφός του Στρατηγού Αλκιβιάδη Μπουρδάρα. Νομικός και αξιωματικός του Ελληνικού Στρατού πολέμησε στους Βαλκανικούς πολέμους (1912-1913) και στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ως έφεδρος και μόνιμος αξιωματικός. Από το 1933 εξελέγη κατ' επανάληψη Βουλευτής Ευρυτανίας με το κόμμα του Καφαντάρη και το 1956 Βουλευτής Αιτωλοακαρνανίας με το κόμμα των Φιλελευθέρων. Το 1945-1946 διετέλεσε Υπουργός Ταχυδρομείων, Τηλεγράφων και Τηλεφώνων και το 1951-1952 Υπουργός Συγκοινωνιών με την κυβέρνηση Νικολάου Πλαστήρα. Έργα του υπήρξαν τα ΚΤΕΛ και τα ΚΤΕΦΑ. Διακρινόταν για το υψηλό αίσθημα εθνικής υπερηφάνειας και αγαπούσε ιδιαίτερα την Ευρυτανία και την ιδιαίτερη πατρίδα του. Ενήργησε για την επαναφορά του εργοστασίου ξυλείας από τη Μακρακώμη όπου είχε μεταφερθεί στην περίοδο της κατοχής. Πέθανε στην Αθήνα το 1959 και προς τιμήν του στήθηκε προτομή στην κεντρική πλατεία του χωριού.

Αλκιβιάδης Νικολάου Μπουρδάρας. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1895. Αξιωματικός του Ελληνικού Στρατού, απόφοιτος της Σχολής Ευελπίδων (1917) και της γαλλικής Στρατιωτικής Ακαδημίας Πεγιέ στο Παρίσι. Πολέμησε στη Μικρασιατική εκστρατεία και το 1940 ως επιτελάρχης της 9^{ης} Μεραρχίας και διέφυγε στη Μέση Ανατολή ως διοικητής της 2^{ης} ελληνικής ταξιαρχίας. Πήρε μέρος στο κίνημα του 1922, ήταν στρατοδίκης στη «Δίκη των εξ» και συμμετείχε στο κίνημα της 1^{ης} Μαρτίου 1935, οπότε συνελήφθη και αποτάχθηκε. Αμνηστεύτηκε από τον Γεώργιο Β΄ και επανήλθε στο στράτευμα με τον ίδιο βαθμό. Καθηγητής στη Σχολή Πολέμου και στρατιωτικός ακόλουθος στην Άγκυρα. Του απονεμήθηκαν πολλές διακρίσεις, μετάλλια και παράσημα ελληνικά και συμμαχικά και έφτασε στο βαθμό του Στρατηγού. Πέθανε στην Αθήνα το 1958. Κόρη του είναι η σύγχρονη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και πολιτικός Κέλλυ Μπουρδάρα.

Πάνος Νικολή Τζελέπης. Γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1894. Ο πατέρας του Νικολής Τζελέπης γεννήθηκε στη Φουρνά και πήγε στην Κωνσταντινούπολη όπου έγινε αρχιτέκτονας στο παλάτι του Σουλτάνου Αβδούλ Χαμίτ Β΄. Ο Πάνος Τζελέπης

φοίτησε στο Γυμνάσιο και στο Ιταλικό Τεχνολογικό Ινστιτούτο Κωνσταντινούπολης. Το 1915 εγκαθίσταται στην Αθήνα και συνεχίζει τις σπουδές του στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και μέχρι το 1945 υλοποίησε σημαντικά δημόσια και ιδιωτικά αρχιτεκτονικά έργα. Το 1945 πήγε στο Παρίσι ως υπότροφος του Γαλλικού Ινστιτούτου και σπούδασε στην Ecole Speciale d' Architecture και στην Ecole Nationale des Arts Decoratifs. Το 1956 επέστρεψε στην Ελλάδα και τη δεκαετία του 1960 σχεδίασε και δώρισε το διδακτήριο του Νηπιαγωγείου Φουρνάς στη μνήμη των γονιών του Μανιώς και Νικολή. Πέθανε στην Αθήνα το 1976.

Καλλιόπη Μπουρδάρα (1935- 1996). Κόρη του στρατηγού και πολιτικού Γεωργίου Μπουρδάρα. σπούδασε Νομικά, Κοινωνιολογία και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις ΗΠΑ και Διδακτορικό στο London School of Economics. Οργανώθηκε στο ΠΑΚ και εξελέγη Βουλευτής του ΠΑΣΟΚ το 1985-1989. Ίδρυτικό μέλος της Ένωσης Γυναικών Ελλάδας (ΕΓΕ) και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου μέχρι το θάνατό της.

Κέλλυ Μπουρδάρα. Κόρη του στρατηγού Αλκιβιάδη Μπουρδάρα. Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1948. Σπούδασε νομικά στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και ιστορία στη Σορβόνη. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο ίδιο Πανεπιστήμιο και στη Washington DC και εξελέγη καθηγήτρια ιστορίας δικαίου στη νομική σχολή της Αθήνας. Το 1989, το 1990 και 1993 εξελέγη Βουλευτής Β' Αθήνας με τη Νέα Δημοκρατία. Διετέλεσε υφυπουργός Παιδείας με την Κυβέρνηση Μητσοτάκη και υφυπουργός Πολιτισμού το 1992. Δημοτική σύμβουλος και διετέλεσε αντιδήμαρχος Αθηναίων το 2002 και το 2007 έως το 2009 ειδικός σύμβουλος του υπουργείου Εξωτερικών.

Κωνσταντίνος Γεωργίου Σαψάλης. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1939 και πέθανε στην Αθήνα το 1999. Δικηγόρος και πολιτευτής με τη Νέα Δημοκρατία. Εξελέγη Βουλευτής Ευρυτανίας το 1974 και Α' Αθήνας το 1981, 1989, 1990 και 1993. Διετέλεσε Γενικός Γραμματέας και Υφυπουργός Δημόσιας Τάξης το 1992-1993.

Πέτρος Παπακωστοζάχος. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1914 και πέθανε στην Αθήνα το 2003. Αποφοίτησε από το Δημοτικό Σχολείο (1926) και το Ημιγυμνάσιο Φουρνάς (1928). Το 1937 κατατάχθηκε στη Χωροφυλακή όπου υπηρέτησε ως υπαξιωματικός και αποστρατεύτηκε ως αξιωματικός. Σπούδασε νομικά και οικονομικές επιστήμες στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και στη Θεσσαλονίκη. Από το 1950 άσκησε το επάγγελμα του δικηγόρου στο Πρωτοδικείο Ευρυτανίας και το Εφετείο της Αθήνας. Το 1959 ίδρυσε και διετέλεσε Πρόεδρος μέχρι το 1999 του Συλλόγου των απανταχού Φουρνιωτών «Ο Λεπενιώτης». Το 1991 ίδρυσε και διηύθυνε την εφημερίδα του Συλλόγου «Ο Φουρνάς των Αγράφων» που εκδίδεται ανά τρίμηνο μέχρι και σήμερα.

Γεώργιος Αντωνετσής. Γεννήθηκε στη Φουρνά το 1947. Απόφοιτος της Σχολής Ικάρων και πολλών στρατιωτικών σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού, τιμήθηκε με πολλά μετάλλια και παράσημα. Αποστρατεύτηκε ως Αντιπτέραρχος το 1996.

Πηγές

- Βλάχος, Κ. Π. (1976).** *Ευγένιος ο Αιτωλός και το φερόνυμον Ελληνομουσείον*. Πνευματικόν κέντρον Καρπενησίου.
- Γέρων Αναστάσιος, ιερομόναχος (2003).** Προσλαλιά Γέροντος Αναστασίου, ιερομόναχου, οικήτορος του Κελλίου Διονυσίου του εκ Φουρνά Τίμιος Πρόδρομος. Στο «Διονύσιος ο εκ Φουρνά και το έργον του». Πρακτικά Συνεδρίου. Καρπενήσι 11-14 Οκτωβρίου 1996.
- Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστέργιου, Σ. (2015).** *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18^{ος}-20^{ος} αιώνας). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr).
- Δήμος Φουρνάς (2006).** *Φουρνά Ευρυτανίας. Ιστορία, Μνημεία, Κειμήλια*.
- Διονυσίου του εκ Φουρνά**, Επιμ. Α. Παπαδοπούλου-Κεραμέως (1909). *Ερμηνεία της Ζωγραφικής Τέχνης*. [Α΄ έκδοση: Πετρούπολη Ρωσίας, Δαπάναις της Αυτοκρατορικής Ρωσικής Αρχαιολογικής Εταιρείας, 1909]. Αθήνα: Εκδόσεις Σπανού.
- Ιγγλέσης, Γ. Ν. (1910).** *Οδηγός της Ελλάδας*. Έτος Γ΄, τόμος Α΄.
- Κατσιούλης Ξ. Ηλίας (2020).** Προφορικές μαρτυρίες για την ιστορία της κωμόπολης και του Δημοτικού Σχολείου Φουρνάς.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1988).** *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή.
- Ν. 3852/2010 (ΦΕΚ 87/τ.Α'/2010)** Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης
- ΟΑΣΠ-Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού & Προστασίας (2020).** Σεισμός 5^{ης} Φεβρουαρίου 1966. Ανακτήθηκε στις 12/9/2020 από <https://www.oasp.gr/node/2696>
- Παπακαρυάς, Δ. (1992).** *Ιστορικά του Φουρνά των Αγράφων και των χωριών της περιοχής του κατά και μετά την τουρκοκρατία*. Αθήνα: Σύλλογος Απανταχού Φουρνιωτών Ευρυτανίας «Ο Λεπενιώτης».
- Πρακτικά Συνεδρίου «Διονύσιος ο εκ Φουρνά και το έργον του»**, επιμ. Π.Κ. Βλάχος. Καρπενήσι 11-14 Οκτωβρίου 2003.
- Ρέλλια, Μ. (2017).** *Οδοιπορικό στη ΦΟΥΡΝΑ ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ*. Αθήνα.

ΣΚΡΙΠ (1911). Εφημερίς πολιτική και των ειδήσεων. Φύλλο 16982/12-07-1911

Τσέλιος, Δ. (2008). *Ιερομονάχου Διονυσίου του εκ Φουρνά των Αγράφων. Έργα και Ημέραι στη γενέτειρά του.* Αθήνα.

«Το Βελούχι», Ένωσις Ευρυτάνων Αμερικής (1972). *Αναμνηστικόν Λεύκωμα.* Charlotte, N.C. U.S.A.

ΦΕΚ 181 (1962). Υπ. αρ. 57279 ΦΕΚ 181/28.05.1962 υπουργική απόφαση.

Χατζηθάνος, Χ. (1963). *Διονυσίου Ιερομονάχου Κώδιξ της Ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής του Φουρνά των Αγράφων.* 2^η έκδοση. Αθήνα.

Χατζηθάνος, Χ. (1967). *Ο Φουρνάς των Αγράφων.* Αθήνα.

Γλωσσική ευφυΐα και η σχολική βιβλιοθήκη ως περιβάλλον με αναγνωστικά ερεθίσματα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Ρογάρη Γεωργία

Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, Διδάκτωρ Παιδαγωγικών Παν/μίου Ιωαννίνων. grogari@gmail.com

Φεγγερού Παναγιώτα

Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60, Διδάκτωρ Παιδ. Λογοτεχνίας Π/μίου Αιγαίου. pfeggerou@gmail.com

Ευθυμοπούλου Αγαπούλα

Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60, M.Sc. Πανεπιστημίου Αιγαίου, agapieft@yahoo.gr

Περίληψη

Η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Ο Gardner πρότεινε οκτώ τομείς νοημοσύνης που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Η γλωσσική ευφυΐα είναι ένας από τους οκτώ τομείς και συνδέεται με την ικανότητα έκφρασης και χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου. Στα πλαίσια του Οδηγού της Νηπιαγωγού, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και του Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, η ύπαρξη ελκυστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο με περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα επηρεάζει την αναγνωστική στάση παρέχοντας ευκαιρίες στο παιδί για την ανάπτυξη της έκφρασης και της δημιουργικότητάς του. Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρακτηριστικών της γλωσσικής ευφυΐας, η περιγραφή της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης ως περιβάλλοντος με αναγνωστικά ερεθίσματα, η αξιοποίησή της στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο καθώς και οι εφαρμογές στη διδακτική πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσική ευφυΐα, σχολική βιβλιοθήκη, προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τα παιδιά πώς να μαθαίνουν δημιουργώντας συνθήκες και ευκαιρίες αξιοποίησης του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο το κάθε παιδί μαθαίνει. Σύμφωνα, μάλιστα, με τη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών ή πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Multiple Intelligences) του Howard Gardner, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους είναι διαφορετικός για τον καθένα ενώ υπάρχουν οκτώ τομείς ικανοτήτων που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τον χρόνο για να βοηθούν τα παιδιά να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν τις φυσικές τους τάσεις, τις ικανότητές τους και τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους.

Η ιδιαίτερη ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με λέξεις, να διηγείται ιστορίες καθώς και η ικανότητα εκμάθησης γλωσσών, θεωρείται γλωσσική ευφυΐα, που είναι μια από

τις πολλαπλές ευφυΐες. Με τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, δημιουργείται στο σχολείο περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα που επηρεάζει την αναγνωστική στάση παρέχοντας ευκαιρίες στο παιδί για την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας καθώς και της ικανότητας λόγου και έκφρασης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο θεματολογίας της σχολικής χρονιάς, το οποίο κατά βάση στηρίζεται στον κύκλο του χρόνου τόσο τον φυσικό, τις εποχές και τα χαρακτηριστικά τους, όσο και τον ημερολογιακό, τις γιορτές και τα έθιμα, καθώς επίσης και στην κάλυψη γενικών γνώσεων με θέματα που τα παιδιά επεξεργάζονται. Πολύ συχνά, η μελέτη ενός θέματος ξεκινά από προσωπικά βιώματα των παιδιών, όπως από μια επίσκεψη, και συνεχίζεται με γνώσεις που συνδέονται με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, όπως η μελέτη περιβάλλοντος, οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, η γλώσσα, δίνοντας βαρύτητα στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων και δεξιοτήτων, μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων, της λογοτεχνίας και κυρίως του παιχνιδιού. Μέσα από όλη αυτή τη θεματολογία, πολλές φορές γεννιέται ένα project, η διάρκεια του οποίου εξαρτάται σχεδόν απόλυτα από τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών και φυσικά του εκπαιδευτικού. Παράλληλα με την παραγωγή των θεμάτων επεξεργασίας, εφαρμόζονται και άλλα προγράμματα, στο πλαίσιο της δανειστικής βιβλιοθήκης, όπως η επεξεργασία ενός μύθου ή ενός κλασικού μυθιστορήματος, διασκευασμένου φυσικά από τα παιδιά με διάφορους τρόπους, η εφημερίδα με τα νέα του σχολείου, οι επισκέψεις. Για όλα αυτά τα προγράμματα που σχετίζονται με τη γωνιά του βιβλίου και γενικότερα τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, οι εκπαιδευτικοί συχνά ζητούν τη βοήθεια και την εμπλοκή των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος, προκειμένου το παιδί να μοιραστεί τη χαρά της δημιουργίας του και με τα οικεία του πρόσωπα.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου «ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να διαμορφώνεται σε «γωνιές», έτσι ώστε η όλη οργάνωσή του να ανταποκρίνεται στις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των νηπίων και να διευκολύνει την ατομική και ομαδική εργασία» (ΠΔ 476/1980, άρθρο 3, *Περί οργάνωσης της ζωής*). Στο νεότερο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (ΠΔ 486/1989), αναφέρεται ότι οι γωνιές «ευνοούν την ατομική και ομαδική δραστηριότητα και υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου», ενώ σύμφωνα με το *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* «η οργάνωση του χώρου σε γωνιές συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού» και το υλικό με το οποίο εξοπλίζονται οι γωνιές πρέπει «να υποβοηθάει τον σχηματισμό εννοιών, να πλαταίνει τους ορίζοντες, να ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, να αναπτύσσει τον οπτικοακουστικό συντονισμό, να θέτει προβλήματα στο παιδί και να το προκαλεί να σκέπτεται και να ενεργοποιεί τη νοημοσύνη του». (Τσίγκρα, 2001: 176-177).

Αντικείμενο αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρακτηριστικών της γλωσσικής ευφυΐας, η περιγραφή της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης ως περιβάλλοντος με αναγνωστικά ερεθίσματα, η αξιοποίησή της στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο καθώς και οι εφαρμογές στη διδακτική πράξη.

Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης - γλωσσική ικανότητα

Η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Ο προβληματισμός και η διαμάχη για τον τρόπο λειτουργίας των φυσικών-γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη ή μη χαρισματικών ικανοτήτων και ταλέντων στο παιδί, ενισχύει διλήμματα για τις κληρονομημένες ανισότητες και την ισότητα ευκαιριών στη ζωή (Ρογάρη, 2004). Ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας ενδείκνυται για την αναγνώριση των χαρισματικών. Αμφισβητείται, σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλών ευφυϊών, η κοινά αποδεκτή αντίληψη ότι η ευφυΐα επηρεάζεται αποκλειστικά από κληρονομικούς παράγοντες και ότι όλο το εύρος αυτής μπορεί να προσδιορίζεται με ποσοτικούς δείκτες των IQ tests. Η θεωρία αυτή βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών, ψυχολογικών, ανθρωπολογικών και βιολογικών. Ο Gardner (1983) πρότεινε οκτώ τομείς νοημοσύνης, ικανοτήτων, που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο: τη γλωσσική ευφυΐα, ικανότητα χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου, τη λογική - μαθηματική ευφυΐα, ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων υπολογισμών και ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους, την οπτική ευφυΐα, ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν νοητικές εικόνες, την κιναισθητική ευφυΐα, ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών μέσα από την κίνηση του σώματος (Gardner, H. 1999), τη μουσική ευφυΐα, ικανότητα αντίληψης, δημιουργίας και έκφρασης μουσικών μορφών, τη διαπροσωπική ευφυΐα, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους, την ενδοπροσωπική ευφυΐα, ικανότητα κατανόησης του εσωτερικού μας κόσμου, των συναισθημάτων και σκέψεών μας, και τέλος τη νατουραλιστική ευφυΐα, ικανότητα παρακολούθησης της φύσης, αναγνώρισης της χλωρίδας και της πανίδας αλλά και της διάκρισης αντικειμένων και διαδικασιών από τον φυσικό κόσμο. Σημειωτέον, ότι εκτός των οκτώ αυτών τύπων νοημοσύνης, μία ακόμη νοητική ικανότητα έχει προταθεί για να θεωρηθεί κι αυτή διακριτός τύπος νοημοσύνης, πρόκειται για την υπαρξιακή νοημοσύνη (Gardner, H. 1996), τη νοημοσύνη που κατέχουν οι άνθρωποι που προβληματίζονται με τα θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού, σωστού και λάθους, με μια σταθερή τάση να διευρύνουν τα πλαίσια της ανθρώπινης σκέψης.

Αναφορικά με τη γλωσσική ευφυΐα, τα άτομα έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να χειρίζονται τη γλώσσα καθώς και την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών (Gardner, H. & Hatch, T. 1989). Αναλυτικότερα, η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους άλλους, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ώστε να πετύχουν ορισμένους σκοπούς, όπως να πληροφορήσουν, να εξηγήσουν, να πείσουν και να συγκινήσουν. Έχουν τη δυνατότητα να απομνημονεύουν ονόματα και ημερομηνίες και να μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, βλέποντας και λέγοντας λέξεις. Το βασικό χαρακτηριστικό της ευφυΐας αυτής είναι η αποτελεσματική χρήση των λέξεων. Τα άτομα με αυτό το είδος νοημοσύνης αρέσκονται στο να διαβάζουν, να γράφουν και να διηγούνται ιστορίες. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους λογοτέχνες, τους ποιητές, τους πολιτικούς, τους δημοσιογράφους, τους

παρουσιαστές και τους δικηγόρους (Armstrong, T. 2000). Αντίστοιχα, οι μαθητές με την ευφυΐα αυτή ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γραπτής έκφρασης γενικά. Αρέσκονται στις αφηγήσεις, στην απομνημόνευση διαφόρων δομών και μορφών λόγου, στους γλωσσοδέτες και στα παιχνίδια λόγου. Είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, να έχουν ευκολία στη δημιουργία ρίμας, να έχουν την ικανότητα δημιουργίας συναρπαστικών ιστοριών και συναρπαστικού τρόπου διήγησης, να χαρακτηρίζονται από κλίση στη γλωσσομάθεια.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1999), πρέπει να στοχεύει κατεξοχήν στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και να μην αφήνει κανένα μαθητή εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι υποχρεωμένος, υιοθετώντας μια πολύπλευρη, πολυθεματική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, να απευθυνθεί σε κάθε τύπο νοημοσύνης των μαθητών και να δημιουργεί συνθήκες για να αναπτύξουν οι μαθητές του όλους τους τύπους νοημοσύνης που έχουν και να βελτιώσουν μ' αυτόν τον τρόπο την επίδοσή τους. Όταν ο εκπαιδευτικός αφορμάται από τους ορισμούς, επιμένει στην εξήγηση των εννοιών, διηγείται μια ιστορία γράφοντας λέξεις και έννοιες στον πίνακα, ενθαρρύνει την ανάγνωση βιβλίων, συζητά θέματα με τους μαθητές, αναθέτει μια προφορική ή γραπτή εργασία και αναζητά γλωσσικά παιχνίδια, διεγείρει τη γλωσσική νοημοσύνη και συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Ο Chomsky καθιέρωσε τη διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα (competence) που είναι η εσωτερική (έμφυτη) δυνατότητα του κάθε ομιλούντος ατόμου να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, από τη γλωσσική επίδοση (performance) που είναι οι εξατομικευμένες δυνατότητες της χρήσης αυτής της γλωσσικής ικανότητας από διάφορα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας, στις πραγματικές περιστάσεις όπου μεσολαβούν διάφοροι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούν τις κοινές γλωσσικές ικανότητες που διαθέτουν όλα τα ανθρώπινα άτομα (Chomsky, N. 1965). Από την άποψη της ψυχολογίας της μάθησης, η γλωσσική έκφραση αποτελεί μια συμπεριφορά που είναι παρατηρήσιμη και αποτελεί προϊόν μαθησιακής διαδικασίας. Η εξάσκηση στις πιο απαιτητικές μορφές επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων του μαθητή (Παπαμιχαήλ, Γ. 1988).

Κατά το διάστημα της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν περιστάσεις ανάπτυξης του λόγου ικανές να εξοικειώσουν τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης, η προφορική αφήγηση, καθώς και οι δραστηριότητες του σχεδίου και της ζωγραφικής αποτελούν για παράδειγμα μια μετάβαση προς την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου. Η εξάσκηση στο θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν ρόλους, βοηθάει στο να ξεπεράσει ο μικρός μαθητής την εγωκεντρική αντίληψη του κόσμου εξοικειώνοντάς τον με χρήσεις του λόγου που υπερβαίνουν το εγωκεντρικό πλαίσιο σκέψης και έκφρασης. «Αν διαβάζουμε πολύ με τα παιδιά, αν τα κάνουμε να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανάγνωσης βιβλίων, τελικά κατανοούν τι είναι η γλώσσα των βιβλίων» (Teberosky, 1998α, στο Δαφέρμου κ.ά. 2006: 119).

Ανάπτυξη ανάγνωσης, γραφής και προφορικού λόγου σε περιβάλλον με αναγνωστικά ερεθίσματα

Είναι γεγονός ότι η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινά πολύ πριν την Α΄ Δημοτικού με βιωματικό τρόπο γιατί τα παιδιά αλληλεπιδρούν με διάφορες μορφές του γραπτού λόγου μέσα στο περιβάλλον τους και όσο πιο ενεργή είναι η εμπλοκή τους, τόσο αποτελεσματικότερα μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 επικρατούσε η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας. Οι επιστήμονες πίστευαν ότι «υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχθούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής» (Ξεφτέρη, 2017: 38), ενώ έχει προηγηθεί η ανάπτυξη «προ-αναγνωστικών» και «προ-γραφικών» δεξιοτήτων. Το ενδιαφέρον των ερευνητών στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στρέφεται στην προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, που αναφέρεται σε όλες τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου με τον οποίο αναπαριστώνται οι πληροφορίες (Teale & Sulzby, 1986, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Κουτσουράκη, 2001, στο Δαφέρμου, 2006: 19). Οι βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γραπτής γλώσσας, η έμφαση στη μάθηση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσχολική ηλικία. Η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος είναι αλληλένδετες ικανότητες και δεν πρέπει να ασκούνται απομονωμένα ούτε να διαχωρίζεται το αναγνωστικό από το προαναγνωστικό στάδιο. Είναι μια σταδιακή διαδικασία, που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και εξελίσσεται με τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο και γι' αυτό η προσχολική αγωγή είναι σημαντικότερη για τα προγράμματα αναδυόμενου γραμματισμού. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο το περιβάλλον, ώστε να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα.

Το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον συμβάλλει στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. «Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι η χρησιμοποίηση λειτουργικών ερεθισμάτων γραπτού λόγου που έχουν στόχο την υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού» (Δαφέρμου κ.ά, 2006: 19). «Το στενό περιβάλλον της οικογένειας προσφέρει πολλές γλωσσικές εμπειρίες στα παιδιά, καθώς αποτελεί την πρώτη άμεση και ενεργητική έκθεση των παιδιών στο γραπτό και προφορικό λόγο» (Ραφαηλίδου, 2018: 31). Σύμφωνα με την Clay (2001) τα παιδιά ανάμεσα στα τρία και τα επτά τους χρόνια «αρχίζουν να θέτουν τις βάσεις για την ανάγνωση και τη γραφή που υποστηρίζει και ενδυναμώνει ό,τι ακολουθεί την επίσημη εκπαίδευση» (Μπατσούτα, 2007: 70). Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τα παιδιά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν όταν φροντίζει για την ύπαρξη στην τάξη παραμυθιών, βιβλίων γνώσεων, εντύπων, περιοδικών, καταλόγων, αφισών, βιβλίων συνταγών, ημερολογίου, πινακίδων. Η επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, οι δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων γραπτού λόγου και η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας ενισχύουν τον αναδυόμενο γραμματισμό γιατί τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου με φυσικό τρόπο. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον προσφέρεται η ανάγνωση και συζήτηση

αυθεντικών κειμένων των παιδιών, που γίνονται αποδεκτά ακόμα και με τα λάθη τους, αφού θεωρούνται ως στάδια της μαθησιακής πορείας.

Η γωνιά της βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού

Η αξιοποίηση της γωνιάς της βιβλιοθήκης και η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης προσφέρει ερεθίσματα που είναι απαραίτητα στο παιδί. Η εξοικείωση των παιδιών με τον γραπτό λόγο, με την ενασχόλησή τους με κείμενα που έλκουν την προσοχή τους, γίνεται με τρόπο αβίαστο και εξυπηρετεί την ανάγκη τους να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν. Το παιδί προχωρεί σταδιακά από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα εύκολα στα δύσκολα. Η γωνιά της βιβλιοθήκης, βέβαια, συνδέεται επίσης σταθερά με τη λογοτεχνία, η οποία, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, προσφέρεται σε εικονογραφημένη μορφή σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Ούτως ή άλλως στη λογοτεχνία από τη μια πλευρά ο λόγος μεταπλάθεται σε εικόνες και παραστάσεις στον νου του αναγνώστη και από την άλλη, όταν ενισχύεται εικονογραφικά, η εικόνα είναι γεμάτη λόγια. Η γνώση αυτή εντάσσεται στη μόρφωση που ήδη διαθέτουν τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο, προερχόμενη από την επαφή τους με τον γύρω κόσμο της εγγράμματης κοινωνίας και γι' αυτό είναι ένας υπολογίσιμος παράγοντας στο πρόγραμμα ανάγνωσης και γραφής που θα ακολουθήσουν στο σχολικό περιβάλλον.

Στο Νηπιαγωγείο η σχολική βιβλιοθήκη εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω της λειτουργίας των ελεύθερων κέντρων δραστηριοτήτων (γωνιών) και μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της παιγνιώδους διάστασης της μάθησης. Η παιγνιώδης διάσταση στην εκπαίδευση, αναφέρεται στη δημιουργία ενός χώρου (ψυχολογικού), όπου οι σχέσεις των εταίρων είναι δημιουργικές, φιλικές και συνεργατικές και από αυτή την άποψη φαίνεται να αποτελεί μια δυναμική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έναν παράγοντα λειτουργικό για τη διαμόρφωση της δομής του σχολικού περιβάλλοντος και της διασύνδεσης του σχολικού συστήματος με τις καθημερινές ανάγκες και την πραγματική ζωή. (Φεγγερού, 2014: 82).

Κατά κανόνα, η γωνιά της βιβλιοθήκης αποτελείται από βιβλία και έντυπα για παιδιά, ως επί το πλείστον εικονογραφημένα, όπως παραμύθια και μύθοι, παιδικά κόμικς, εφημερίδες, δημιουργίες των παιδιών. Στο Νηπιαγωγείο μπορεί να υπάρχει ως τόπος παρατήρησης που θα εγείρει τις εντυπώσεις των παιδιών, μπορεί όμως να δημιουργηθεί και μέσω μιας διαδικασίας. Για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από ένα πρόγραμμα με τη συμμετοχή των παιδιών και τη βοήθεια των οικείων τους. Με ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορούν να δημιουργηθούν όχι μόνο οι γωνιές της βιβλιοθήκης, οι γωνιές της δραματοποίησης αλλά και ένα project που θα εμπλουτιστεί με δραστηριότητες σχετικές με τη δημιουργία ενός βιβλίου.

Η γωνιά της βιβλιοθήκης είναι μια από τις «ήσυχες γωνιές» στον χώρο του Νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006: 63), δημιουργείται από την αρχή της σχολικής χρονιάς σε σημείο, στο οποίο υπάρχει αρκετός φωτισμός και μακριά από «θορυβώδεις» γωνιές. Είναι ένας χώρος που συμβάλει στην κάλυψη μορφωτικών

και ψυχαγωγικών αναγκών των παιδιών. Η χρήση της δίνει την ευκαιρία για αλληλεπίδραση που, σύμφωνα με τον Vygotsky, βοηθά τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης. Τα παιδιά στη γωνιά της βιβλιοθήκης «ασκούνται στη σωστή χρήση και διατήρηση του βιβλίου, αποκτούν συμπεριφορά αναγνώστη και γνωρίζουν διαφορετικά είδη βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων» (Μπατσούτα, κ.ά., 2007: 70).

Σύμφωνα με τους Fields & Spangler, (2000), για να καλυφθούν οι πρώιμες αναγνωστικές ανάγκες των παιδιών, θα πρέπει να υπάρχουν 150 βιβλία ανά τάξη, ενώ οι Morrow & Rand (1991β) προτείνουν 5-8 βιβλία για κάθε παιδί (Μαντζουράτου, 2010: 31). Βιβλιοθήκες στις οποίες αντιστοιχεί ένα βιβλίο ανά παιδί, θεωρούνται στοιχειωδώς εξοπλισμένες. Τόσο ο αριθμός, όσο και η ποιότητα των βιβλίων που φιλοξενούνται σε μια βιβλιοθήκη είναι εξαιρετικά σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τη χρήση τους από τους μικρούς μαθητές (Στελλάκης & Αποστόλου, 2011: 76). Η ύπαρξη ελκυστικής βιβλιοθήκης στην αίθουσα του Νηπιαγωγείου, επηρεάζει έμμεσα την αναγνωστική στάση, καθώς επιδρά στην πρόθεση για ανάγνωση, σύμφωνα με τον McKenna [(1994), όπως αναφέρεται στο Κοκκίνου (2007-2008: 23)]. Ωστόσο σύμφωνα με τις έρευνες, αρκετές από τις βιβλιοθήκες των Νηπιαγωγείων και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένες. Οι ελλείψεις είναι πιθανό να σχετίζονται με τους πόρους που διατίθενται στα σχολεία (Τόλη, 2016: 7). Είναι σημαντικό να είναι τοποθετημένο κοντά στη βιβλιοθήκη τραπεζάκι και καρέκλες για να μπορούν να κάθονται τα παιδιά και να ξεφυλλίζουν με την άνεσή τους τα βιβλία. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού, (2006: 113) γίνεται εκτενής αναφορά στη «βιβλιοθήκη της τάξης» του Νηπιαγωγείου. Για τα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν βιβλία ή που δεν έχουν μάθει οι ίδιοι την αξία της ύπαρξης βιβλίων στο σπίτι, η γωνιά της βιβλιοθήκης λειτουργεί αντισταθμιστικά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή με ποικιλία βιβλίων. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (1998), όπως αναφέρεται στο Χριστοδούλου-Γκλιάου (2007: 172), παιδιά που στην προσχολική ηλικία εξοικειώθηκαν με τον δανεισμό βιβλίων, συνέχισαν να κάνουν το ίδιο και στην εφηβεία.

Η ανάγνωση βιβλίων βοηθά στην προσωπική ενδυνάμωση για τη διαμόρφωση ισορροπημένης προσωπικότητας. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν γενικές γνώσεις. Οι γνώσεις αυτές είναι πολύτιμες, αφού πάνω σ' αυτές θα έχουν την ευκαιρία στη συνέχεια να προσθέσουν νέες γνώσεις. Η ανάγνωση ενός βιβλίου οδηγεί το παιδί στη δημιουργία νοητικών συνδέσεων. Τα παιδιά εξοικειώνονται μέσω των βιβλίων «με σύνθετα προβλήματα χώρου και χρόνου, ύπαρξης και ανυπαρξίας, με κανόνες συμπεριφοράς και με αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικους» (Meek, 1998: 113, όπως αναφέρεται στο Παναγή, 2014-2015: 17).

Η αγάπη για το βιβλίο είναι θέμα μακρόχρονης και συστηματικής παιδείας που δεν έχει χαρακτήρα υποχρεωτικό (Γκλιάου, 2007: 170). Σύμφωνα με τον Piaget το καλό παιδικό βιβλίο είναι εκείνο που ψυχαγωγεί και αναπτύσσει τη φαντασία. Η λογοτεχνία διεκδικεί ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσω της προβολής προτύπων και αναπαραγωγής θεμελιωδών ιδεών (Πολίτης, 2012: 33).

Στα βιβλία για παιδιά περιέχονται 50% περισσότερες λέξεις από μια υψηλής ακροαματικότητας εκπομπή στην τηλεόραση (Παναγή, 2014-2015: 14). Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επιτυγχάνεται με το άκουσμα νέων και σπάνιων λέξεων, τις οποίες δεν έχει την ευκαιρία να ακούσει στην καθημερινή του επαφή με τους συνομηλίκους του, αλλά και τους ενήλικους με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου να βοηθήσει τα παιδιά στη χρήση αυτών των νέων λέξεων, για να τις εντάξουν στο λεξιλόγιό τους, αφού πρώτα εξηγήσει τη σημασία τους. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικοι είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν μια βασική ομάδα λέξεων που ξεκινά από 1.000 έως 5.000 λέξεις σε καθημερινές συναλλαγές, αλλά οι ειδικοί προτείνουν περίπου 10.000 λέξεις μέχρι την ηλικία των πέντε ετών προκειμένου να υπάρξει επιτυχία στην ανάγνωση με σκοπό. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι παιδιά κατώτερων οικονομικά τάξεων άκουγαν λιγότερο αριθμό λέξεων ανά ώρα (616 λέξεις) συγκριτικά με παιδιά ανώτερων οικονομικά τάξεων (2153 λέξεις) (Duursma, Augustin & Zuckerman 2008, όπως αναφέρεται στο Παναγή, 2014-2015: 32). Σύμφωνα με τους Munson-Benson, ως προς τον αριθμό λέξεων, τα παιδικά βιβλία έχουν το προβάδισμα (στο Παναγή, 2014-2015: 14). Η διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να κινητοποιεί προφορικές αλληλεπιδράσεις, να αναπτύσσει το λεξιλόγιο και να ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλούν για τα βιβλία (Burns, Griffin & Snow, 1999:10, στο Παναγή, 2014-2015: 15).

Η ύπαρξη και λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου συνδέεται με πολλές δραστηριότητες οι οποίες τροφοδοτούνται από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του δασκάλου και των μαθητών, ωστόσο βασικές προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη σχετικού χώρου με τα απαραίτητα υλικά και χρόνου. Με δεδομένο το γεγονός ότι το σχολείο στις μέρες μας δε θεωρείται απλώς ένας φορέας μετάδοσης γνώσης, αλλά ένα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων με κεντρικό στοιχείο του τη δημιουργία ή και την άνθηση της γνώσης, η παιγνιώδης εμπειρία της σχολικής βιβλιοθήκης που ακολουθεί τα παιδιά του Νηπιαγωγείου κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να αποτελεί και το αβίαστο πέρασμα από την οπτική στη γραπτή επικοινωνία και από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Ο χώρος για τη βιβλιοθήκη και ο χρόνος που θα διατεθεί μέσα στο σχολικό πρόγραμμα ορίζουν το πλαίσιο υλοποίησης, που σε συνδυασμό με τη διάθεση, τη σχετική ενασχόληση και τη φαντασία των εμπλεκομένων στη μάθηση προσώπων ενισχύουν σημαντικά και αβίαστα την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας και του εγγραμματος των παιδιών.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης ή πολλαπλών ευφυϊών του Gardner, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους είναι διαφορετικός για τον καθένα. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών και αναφέρεται σε οκτώ τομείς νοημοσύνης, ικανοτήτων, που λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τον χρόνο για να βοηθούν τα παιδιά να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν τις φυσικές τους τάσεις και τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους.

Η ιδιαίτερη ικανότητα για την αποτελεσματική χρήση των λέξεων καθώς και η ικανότητα εκμάθησης γλωσσών θεωρείται γλωσσική ευφυΐα, που είναι μια από τις πολλαπλές ευφυΐες. Οι μαθητές με αυτή την ευφυΐα ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γραπτής έκφρασης και χαρακτηρίζονται από κλίση στη γλωσσομάθεια. Όταν ο εκπαιδευτικός αφορμάται από τους ορισμούς, επιμένει στην εξήγηση των εννοιών και ενθαρρύνει την ανάγνωση βιβλίων, διεγείρει τη γλωσσική νοημοσύνη και συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Η γλωσσική έκφραση, από την άποψη της ψυχολογίας της μάθησης, αποτελεί προϊόν μαθησιακής διαδικασίας ενώ η εξάσκηση στις πιο απαιτητικές μορφές επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων του μαθητή.

Κατά το διάστημα της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν περιστάσεις ανάπτυξης του λόγου ικανές να εξοικειώσουν τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινά πολύ πριν την Α΄ Δημοτικού με βιωματικό τρόπο γιατί τα παιδιά αλληλεπιδρούν με διάφορες μορφές του γραπτού λόγου μέσα στο περιβάλλον τους. Η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος είναι αλληλένδετες ικανότητες και δεν πρέπει να διαχωρίζεται το αναγνωστικό από το προαναγνωστικό στάδιο που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και εξελίσσεται με τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο.

Με τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, δημιουργείται στο σχολείο περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα που επηρεάζει την αναγνωστική στάση παρέχοντας ευκαιρίες στο παιδί για την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας καθώς και της ικανότητας λόγου και έκφρασης. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης, η προφορική αφήγηση, καθώς και οι δραστηριότητες του σχεδίου και της ζωγραφικής αποτελούν μια μετάβαση προς την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου. Η παιγνιώδης εμπειρία της σχολικής βιβλιοθήκης που ακολουθεί τα παιδιά του Νηπιαγωγείου κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να αποτελεί και το αβίαστο πέρασμα από την οπτική στη γραπτή επικοινωνία και από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Ο χώρος για τη βιβλιοθήκη και ο χρόνος που θα διατεθεί μέσα στο σχολικό πρόγραμμα ορίζουν το πλαίσιο υλοποίησης, που σε συνδυασμό με τη διάθεση, τη σχετική ενασχόληση και τη φαντασία των εμπλεκομένων στη μάθηση προσώπων ενισχύουν σημαντικά και αβίαστα την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας και του εγγραμματισμού των παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Armstrong, T. (2000), *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria: VI Association for Supervision and Curriculum Development.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.

- Δαφέρμου, Χ.- Κουλούρη, Π.- Μπασαγιάννη, Ε. (2006), Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. ΟΕΔΒ. Αθήνα.
- Gardner H., (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, U.S.A..
- Gardner H., & Hatch, T. (1989), «Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the theory of Multiple Intelligences», in *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner H., (1996), «Probing more deeply into the theory of multiple intelligences», in *Bulletin*, 1-7.
- Gardner H., (1999), *Intelligence reframed: Multiple Intelligences in the 21st century*, New York, Basic Books.
- Κοκκίνου, Ζ. (2007-2008), Λογοτεχνία και Γραμματισμός: Αναγνωστικές δραστηριότητες στη γωνιά της βιβλιοθήκης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 12/8/2020 από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/7498/file0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Μαντζουράτου, Β. (2010), Η οργάνωση και η λειτουργία της γωνιάς της βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 12-8-2020, από: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4168>
- Μπατσούτα, Μ. Παπαγιαννίδου, Χ. Δάντη (2007), «Η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο Νηπιαγωγείο». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 70-86. Ανακτήθηκε στις 12-8-2020, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18224/0>
- Ξεφτέρη, Ε. (2017), Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 25-8-2020 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/294221/files/GRI-2017-20235.pdf>
- Παναγή, Μ. (2014-2015), Η αξία της κοινής ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο: Μια πρώτη διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι Νηπιαγωγοί. Πτυχιακή εργασία. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20/8/2019 από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8642/1/Nimertis_Panagi.pdf
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988), *Μάθηση και Κοινωνία: Η εκπαίδευση στις Θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*, Αθήνα: Οδυσσέας.

- Πολίτης, Δ., (2012), «Η θέση της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και οι προοπτικές του ρόλου της». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11^α, 31-38. Ιανουάριος-Ιούνιος. Ανακτήθηκε στις 07/8/2020 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/viewFile/18050/16048>
- Ραφαηλίδου, Μ., (2018), Διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος Γραμματισμού και της αναγνωστικής ετοιμότητας νηπίων. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 24-8-2020 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22226/4/RafailidouMariaMsc2018.pdf>
- Ρογάρη Γ., (2004), Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Πράξη ιδεολογικής δικαίωσης των κοινωνικών αδικιών ή υποχρέωση της πολιτείας για παροχή ευκαιριών για όλους, Εισήγηση στο Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Στελλάκης, Ν. & Αποστόλου, Ζ. (2011), «Η γωνιά της βιβλιοθήκης και ο έντυπος λόγος στο Νηπιαγωγείο: Πρώτη καταγραφή και συζήτηση». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 71-87. Ανακτήθηκε στις 12/8/2020 από: <file:///C:/DOCUMENTE~1/user/LOCALS~1/Temp/18058-43713-1-SM.pdf>
- Τόλη, Π. (2016), Η οργάνωση της «γωνιάς της βιβλιοθήκης» στο Νηπιαγωγείο. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 18,19 Νοεμβρίου. Ανακτήθηκε στις 13/8/2020 από: http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%A4%CF%8C%CE%BB%CE%B7.pdf
- Φεγγερού Π., Ρόδος 2014, «Η μηχανική της ένταξης παιγνιώδους διάστασης και δραστηριοτήτων στο σχεδιασμό λειτουργίας εκπαιδευτικής μονάδας Προσχολικής Εκπαίδευσης: οι φάσεις της εισαγωγής στο Νηπιαγωγείο, της φοίτησης και της μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο», Διπλωματική εργασία.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν., (2007), Φιλαναγνωσία, «Παιδιά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 170-181. Ανακτήθηκε στις 27/8/2020 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xristodoulou.pdf>

Η κοινωνική σχέση σχολείου και γονέων των μαθητών

Στυλιανίδου Β. Ευμορφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Νομικός, M.Sc. Δημοσίου Δικαίου Νομικής, eyhsty@yahoo.gr

Περίληψη

Οι αντικρουόμενες απόψεις γονέων-σχολείου αποτελούν συχνό φαινόμενο στη σχολική κοινότητα. Το προαναφερθέν γεγονός εμφανίζεται με διάφορες μορφές στην καθημερινότητα από μεμονωμένους γονείς, με διαφορετικές αφορμές. Ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να λύσουν τόσο προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, όσο και διαφορετικών προσεγγίσεων γονέων που συχνά αποδεικνύεται ότι δεν υφίστανται ουσιαστική διαφωνία. Στο παρόν άρθρο αναζητήθηκαν οι αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων. Ακολούθησε η προσέγγιση με τεχνικές ηγεσίας ώστε να προκληθεί η μετατροπή της συγκρουσιακής συμπεριφοράς των γονέων σε σχέση εμπιστοσύνης. Προέκυψαν θετικά αποτελέσματα από συγκεκριμένες ενέργειες. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση οδηγεί σε αποτελέσματα και συμπεράσματα για την σχέση των γονέων με το σχολείο, με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής που ζούμε.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, συγκρούσεις, γονείς, επικοινωνία

Εισαγωγή

Την τελευταία κυρίως δεκαετία εμφανίστηκε στην εκπαίδευση το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων που έρχονται στο σχολείο, με έλλειψη εμπιστοσύνης του θεσμού, αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και με αναφορές για πολλά ασήμαντα περιστατικά των παιδιών τους που τα θεωρούν απολύτως σημαντικά. Πρόκειται για τους γονείς που απαιτούν από το σχολείο να ακούσει και να εναρμονιστεί απόλυτα στις αδιαπραγμάτευτες επιθυμίες τους για το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών τους.

Είναι δεδομένο ότι δεν μπορούμε να βεβαιώσουμε πως μια σχολική μονάδα είναι απαλλαγμένη από λανθασμένες ενέργειες και λειτουργεί με ιδανικό τρόπο. Είναι, όμως, επίσης γεγονός πως λειτουργεί ως ένας κοινωνικός οργανισμός ο οποίος εντοπίζει συνεχώς τα προβλήματα που δημιουργούνται και το ανθρώπινο δυναμικό του προσπαθεί να ανταποκριθεί κυρίως στα πραγματικά προβλήματα.

Καθώς διανύουμε μια εποχή που αλλάζουν συνεχώς τα δεδομένα σε πολλούς τομείς του βίου μας, όπως και της σχολικής πραγματικότητας με τα προαναφερόμενα δεδομένα, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία, προκειμένου να εμπνεύσει την εμπιστοσύνη των γονέων προς το σχολείο. Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου θεωρείται κεντρικός για να μετασχηματίσει τα εκπαιδευτικά δεδομένα (Harris, 2005: 73-74). Άλλωστε τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν στις αλλαγές των κοινωνικών δεδομένων, με τις αναγκαίες ενέργειες ενός κοινωνικού θεσμού που είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος σε κάθε κοινωνική αλλαγή (Κατσαρός, 2008: 118). Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών για την άμβλυνση

των συγκρούσεων μπορεί να θεωρηθεί ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος, ωστόσο, επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Η μέθοδος case study βοηθά για να παρουσιάσουμε τις ενέργειες της ηγεσίας του σχολείου συνδυάζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο με την πρακτική των ενεργειών, ώστε να μπορούμε να καταλήξουμε σε αποτελέσματα και ασφαλή συμπεράσματα για το φαινόμενο της γενικής και αόριστης επιθετικότητας των γονέων προς το δημόσιο σχολείο.

Σκοπός της μελέτης

Οι έντονες κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τις οικονομικές μεταβολές και τα προβλήματα των οικογενειών, η ανεργία των νέων γονέων, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια για το παρόν και το μέλλον προκαλούν φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς στα μέλη των κοινωνιών, που εμφανίζουν διάρρηξη της συνοχής τους. Η βία στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο, τα φαινόμενα ρατσισμού και φασισμού, οι πυρκαγιές από εμπρησμό, η πολιτική οξύτητα και ο ιδεολογικός φανατισμός, το μίσος κατά των ατόμων που έχουν διαφορετική θεώρηση της πολιτικής ζωής είναι μερικά στοιχεία τα οποία επηρεάζουν το κλίμα στη σχολική κοινότητα με εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών. Το σχολείο, ως μέρος του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος, δεν μπορεί να παραμείνει αλώβητο από τη γενικότερη απαξίωση των ανθρώπων για την κοινωνία που ζουν.

Είναι πρόδηλο ότι η απαξίωση του σχολείου υπονομεύει τη λειτουργία του και τους στόχους του, ιδίως όταν προέρχεται από τους γονείς των μαθητών που, συνήθως, οδηγεί και σε περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών. Είναι βέβαιο ότι το σχολείο δεν μπορεί να επιλύσει την απαξίωση και τη βία όταν αυτές έχουν γενικές γενεσιουργές αιτίες αλλά να παρέμβει με συγκροτημένο τρόπο και με χρήση μοντέλων και εργαλείων επικοινωνίας.

Βασικός συντελεστής για την εξασθένιση των παραπάνω κοινωνικών διαθέσεων και συγκεκριμένα των γονέων, ως ομάδα στόχο, είναι η σημασία του ρόλου του Διευθυντή και πώς μπορεί κατά την άσκηση των καθηκόντων του να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας του σχολείου. (Πασιαρδής, Π. 2004: 149-151)

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει το φαινόμενο επιθετικότητας των γονέων προς το σχολείο (αιτίες και εκδηλώσεις επιθετικότητας), τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τις ενέργειες που μπορεί να ακολουθεί με βάση την παρατήρηση, προτεινόμενες λύσεις για το φαινόμενο, αποτελέσματα εφαρμογής μοντέλων διοίκησης και συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή «λύσεων» στα σύγχρονα προβλήματα των σχολείων.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει στην αποτύπωση της πραγματικότητας του δημοσίου δημοτικού σχολείου, με συγκεκριμένα περιστατικά και την αποτελεσματικότητα των ενεργειών της ηγεσίας σύμφωνα με τα δεδομένα και

τα εργαλεία του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, ώστε να δημιουργείται συνεχής αύξηση της εμπιστοσύνης των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που υιοθέτησε η παρούσα μελέτη προσεγγίζει σε ό,τι είναι γνωστό ως «μελέτη περίπτωσης». Είναι ο απολογισμός της συμπεριφοράς της μικρής ομάδας των γονέων του σχολείου, που περιέχει την –υποθετική – κατάσταση της δυσκολίας τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις της εποχής. Θα μας βοηθήσει να δούμε πώς επηρεάζουν τα γεγονότα της σύγχρονης ζωής τη σχολική πραγματικότητα. Τα παραδείγματα προέρχονται από περιπτώσεις παραπόνων με επιθετική συμπεριφορά γονέων στο σχολείο και μπορούν να καταγραφούν ως παρατηρήσεις, διότι έγιναν αυθόρμητα, καταγράφηκαν ως περιστατικά και θα ερμηνευτούν ως πληροφορίες.

Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα αναλυθούν με βάση τη θεωρία της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης και της αποτελεσματικής ηγεσίας. Κατά την ερμηνεία των πληροφοριών αποφασίστηκε τι θα συμπεριληφθεί στην παρούσα μελέτη για να αναδειχθεί η διερευνώμενη κατάσταση. Άλλωστε η μελέτη περίπτωσης θα πρέπει πάντα να καθιστά σαφές ποιες πληροφορίες είναι η περιγραφή των πραγματικών περιστατικών και ποια είναι τα συμπεράσματα ή οι απόψεις του μελετητή.¹

Η δειγματοληψία των περιστατικών είναι μη ελεγχόμενη και στιγμιαία καθώς αφορά περιστατικά επιθετικής δυσανασχέτησης των γονέων και πώς αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών.²

Κατά την περίπτωση της παρούσας μελέτης θα γίνει παρουσίαση σύμφωνα με τη μέθοδο των case studies, η οποία μας προσφέρει και την ανάλυση του θέματος κατά στάδια (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011:17) και ως εξής :

- Εντοπισμός του προβλήματος
- Αίτια που προκαλούν το πρόβλημα
- Ιεραρχική κατάταξη των αιτιών και προσφερόμενες λύσεις ανάλογα με τη σπουδαιότητα και τις δυνατότητες επίλυσης και σύμφωνα με τα δεδομένα του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας
- Εφαρμογή των λύσεων
- Αποτελέσματα, παραγόμενο έργο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταγράφεται η μελέτη περίπτωσης όπως ακολουθεί με τα σχετικά στάδια. Τα πλεονεκτήματα που αναμένονται να εμφανιστούν από την παρακάτω

¹McLeod, SA (2019). Μεθοδολογία μελέτης περιπτώσεων. Απλά ψυχολογία: <https://www.simplypsychology.org/case-study.html>

²McLeod, SA (2015). Μέθοδοι παρατήρησης. Απλά ψυχολογία: <https://www.simplypsychology.org/observation.html>

μελέτη είναι η παροχή λεπτομερών πληροφοριών καθώς και η γνώση για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και προβληματίζουν τον κάθε μελετητή να ασχοληθεί με τον μέσο όρο της ομάδας στόχο. Η περιπτώσιολογία των παραπόνων μπορεί να εμφανίσει πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και σκέψης ώστε να βελτιώσει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού οργανισμού προς την κατεύθυνση του εφησυχασμού των γονέων που επιτίθενται στο σχολείο χωρίς σπουδαίο λόγο.

Συλλογή παραπόνων που εμφανίζονται

Μετά από τη συλλογή παραπόνων γονέων στο σχολείο, συγκεντρώθηκαν αυτά που αντιπροσωπεύουν τους περισσότερους γονείς προκειμένου να αιτιολογηθούν και να ερμηνευτούν. Μπορούμε να παραθέσουμε ενδεικτικά τα παρακάτω, που φαίνεται ότι συμβαίνουν στα περισσότερα σχολεία, ως εξής:

Γονέας διαμαρτυρήθηκε διότι:

- του μετέφερε το παιδί του ότι οι συμμαθητές του το έκλεισαν στις τουαλέτες και δεν μπορούσε να βγει και του είπαν να κατεβάσει τα παντελόνια
- ενώ βρισκόταν έξω από τα κάγκελα, είδε κάποιους μαθητές να χτυπούν ένα παιδί - αλλά όχι το δικό του - και φοβήθηκε ότι αν δεν ήταν εκεί μπορεί να χτυπούσαν και το δικό του
- το παιδί του κατά την ώρα της αποχώρησης από το κτίριο του σχολείου δεν ακολούθησε τις οδηγίες του δασκάλου, αυτός το οδήγησε πίσω για να αποχωρήσει όπως τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα να επιστρέψει από τη σκάλα και να οδηγηθεί στη ράμπα ακολουθώντας τις οδηγίες
- οι συμμαθητές απομονώνουν το παιδί του, δεν του φέρονται καλά και το χτυπούν
- ότι δεν μπορεί να πάει στην τουαλέτα γιατί μυρίζει ή δεν είναι καθαρή
- ότι ο δάσκαλος βάζει υπερβολική δουλειά στο σπίτι
- ότι στα άλλα σχολεία αφήνουν την πόρτα ανοιχτή και επιτρέπουν τους γονείς να μπαίνουν στο σχολείο

Εντοπισμός αιτιών που προκαλούν τα παράπονα

- *Έλλειψη συνεχούς ενημέρωσης:* Οι γονείς δεν λαμβάνουν από τα παιδιά τους τις έντυπες και προφορικές ενημερώσεις του σχολείου που απευθύνονται προς αυτούς. Οι ενημερώσεις αφορούν θέματα του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, κανόνων λειτουργίας που θέτει ο σύλλογος διδασκόντων, κανόνες επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου, διαφοροποίηση του ωρολογίου προγράμματος, εκπαιδευτικές επισκέψεις.
- *Γνώση θεσμικού πλαισίου για τη λειτουργία του σχολείου:* Δεν γνωρίζουν όσα ισχύουν για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και νομίζουν ότι οι υποχρεώσεις και οι κανόνες που επιβάλλει το σχολείο είναι μόνο για το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους και όχι για όλα.

- *Γνώση θεμάτων ασφάλειας:* Δεν γνωρίζουν τον κανονισμό προστασίας για τους σεισμούς. Επικαλούνται το θέμα ασφάλειας και πειθαρχίας στις τουαλέτες διότι, όπως και τα παιδιά, γνωρίζουν ότι είναι ο μόνος χώρος που δεν εποπτεύεται.
- *Καταγράφεται υπερβολή από τις δραστηριότητες του σχολείου:* Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν συμπεριφορά υπερβολική (π.χ. είτε στην επιλεκτική επιλογή μαθητών σε χορωδίες, είτε αυστηρότητα στους βαθμούς και στα τεστ που ενισχύουν την απογοήτευση των μαθητών).
- *Τήρηση κανόνων νομιμότητας και πειθαρχίας:* Οι γονείς δεν γνωρίζουν ότι οι ισχύοντες κανόνες λειτουργίας και πειθαρχίας ισχύουν για όλους (γνώση συμβολαίου εφαρμογής κανόνων).
- *Τήρηση κανόνων υγιεινής:* Οι γονείς δεν γνωρίζουν το επίπεδο επιμέλειας του σχολείου σε θέματα υγιεινής.

Ιεράρχηση προβλημάτων

Κατά το στάδιο της ιεράρχησης των αιτιών και των προσφερόμενων λύσεων είναι δυνατόν να ακολουθηθεί το παρακάτω μοντέλο με προτεραιότητα από το πρώτο ως το τελευταίο:

1. Άμεσα θέματα λειτουργίας – προγραμματισμού και ωρολογίου προγράμματος του σχολείου
2. Θέματα ασφάλειας
3. Θέματα υγιεινής
4. Ισχύνον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου
5. Κανόνες λειτουργίας του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων
6. Θέματα νομιμότητας και πειθαρχίας
7. Δραστηριότητες εκπαιδευτικών του σχολείου

Εφαρμογή λύσεων

Βασικός συντελεστής για την εφαρμογή` λύσεων μετά από τη συλλογή και γνώση των όσων προαναφέρθηκαν είναι ο Διευθυντής του σχολείου που ως «κινητήριος μοχλός» του σχολείου θα επηρεάσει κατά το δυνατόν τους εκπαιδευτικούς για την πορεία της δράσης εφησυχασμού και «ηρεμίας» των γονέων. Αυτή είναι η ικανότητα του ατόμου που προσδιορίζεται ως «συναισθηματική νοημοσύνη» ή ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης» (Μπουραντάς, 2001:506). Κατά συνέπεια, ο Διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί την κατάσταση που συμβαίνει στην κοινωνία των γονέων των μαθητών του σχολείου του, χωρίς να σημαίνει ότι συμφωνεί με την κατάσταση που βρίσκονται, να έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά και να γνωρίζει τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους, ώστε να οδηγηθεί στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν για να διευκολύνει την επικοινωνία (Μπουραντάς, 2005:506). Συνεπώς, η δεξιότητα η οποία είναι αναγκαία στα στελέχη εκπαίδευσης

είναι η αντιληπτική ικανότητα. Αυτή εμπεριέχει την παρατηρητικότητα, τη διοικητική φαντασία και έμπνευση, ώστε διαμέσου των παρατηρήσεων, εκτίμηση, διαπιστώσεων να σχεδιάζει τις τεχνικές επίλυσης, να καθοδηγεί το προσωπικό σε αυτές και να ελέγχει τα αποτελέσματά τους που «ακουμπούν» την ουσία του προβλήματος (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011:154).

Για όλα τα παραπάνω και μετά από αρκετό χρονικό διάστημα επικοινωνιών με τους γονείς και εξεύρεσης μεμονωμένων λύσεων κατά περίπτωση, διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα σε πολλές περιπτώσεις ήταν η απουσία συνολικής ενημέρωσης των γονέων για γενικά αλλά και καθημερινά θέματα του σχολείου. Είναι πολύ σημαντικό ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να πείσουν τους γονείς ότι «μπαίνουν στα παπούτσια» τους, μοιράζονται την αγωνία και τα προβλήματά τους και δεν κάθονται αναπαυτικά «στην πολυθρόνα της εργασιακής μονιμότητας» που δεν ενδιαφέρεται για τις δυσκολίες της οικογένειας των μαθητών. Είναι διαπιστωμένο ότι οι γονείς γκρινιάζουν, διαμαρτύρονται και επιτίθενται γνωρίζοντας ότι δεν θα βρεθεί λύση σε αυτό που επικαλούνται και ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός αισθάνεται την αδυναμία του να ανταπεξέλθει. Κατά συνέπεια η εφαρμογή της λύσης «*ενημέρωση*» δημιούργησε την ασπίδα του σχολείου στην επιθετική συμπεριφορά και έχτισε την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των γονέων στο σχολείο (Goleman κ.ά., 2002).

Από την αρχή του διδακτικού έτους συγκεντρώθηκαν, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, τα email των γονέων του σχολείου και καταχωρήθηκαν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας myschool. Αφού έγιναν οι ανάλογες δοκιμές και οι πρώτες αποστολές μικρών ενημερωτικών σημειωμάτων, ακολούθησε συνεχής ενημέρωση για τη λειτουργία του σχολείου κατά τη διάρκεια του τρέχοντος διμήνου (ενημέρωση για αλλαγές του ωρολογίου προγράμματος λόγω εορτών, έκτακτων συμβάντων, αγώνων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, παιδαγωγικών συναντήσεων). Οι γονείς διαπίστωσαν ότι το σχολείο σέβεται τον οικογενειακό τους προγραμματισμό που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εργασιακές τους υποχρεώσεις και τα οικογενειακά τους δεδομένα.

Επόμενη ενημέρωση ακολούθησε για τον προγραμματισμό ασκήσεων σεισμού και την επιμέλεια του σχολείου σε θέματα υγιεινής.

Στη συνέχεια ενημερώνονται τακτικά και ανάλογα με την περίσταση και το χρονικό σημείο του σχολικού έτους για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, μέσω υπερσυνδέσμων του διαδικτύου με ανάλογες Υπουργικές αποφάσεις και Προεδρικά διατάγματα, ώστε να διαπιστώνουν ότι όσα επιβάλλονται αφορούν υποχρεώσεις όλων και όχι ενός σχολείου που τους τα επιβάλλει.

Οι σχετικές παιδαγωγικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς πλέον αφορούν όχι μόνο την επίδοση των παιδιών τους στα μαθήματα αλλά και συμβόλαιο για την πειθαρχία τους, τις τιμωρίες και γενικότερα θέματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν καθημερινά συμπεριφορές και τους τις αναφέρουν καθώς τηρείται και ανάλογο κοινωνιόγραμμα του κάθε τμήματος. Ενημερώνονται ότι η ασφάλεια και η πειθαρχία των μαθητών αφορά και τους χώρους υγιεινής, οι οποίοι εποπτεύονται με ανάλογες εφημερίες, ώστε να μην

επιτρέπεται απόκλιση καλής συμπεριφοράς και δικαιολόγηση συμβάντων που δεν έχουν συμβεί.

Ανάλογα ο Διευθυντής του σχολείου παρεμβαίνει στον σύλλογο διδασκόντων με εισηγήσεις για θέματα παιδαγωγικά των τμημάτων αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους σε δραστηριότητες του σχολείου, ώστε να μην παραλείπεται κανείς.

Η συνεχής ενημέρωση του σχολείου προς τους γονείς, σε οποιονδήποτε χρόνο της σχολικής ζωής αλλά και στον χρόνο εκτός σχολικού περιβάλλοντος, καθιερώνεται και γίνεται μόνιμη πρακτική. Η επικοινωνία αυτή είναι αμφίδρομη, ώστε οι γονείς να μπορούν να επικοινωνούν με το σχολείο με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο οποτεδήποτε και μάλιστα όταν χρειάζονται βεβαιώσεις αυτές να τους χορηγούνται έγκαιρα, χωρίς να απαιτείται η παρουσία τους.

Αποτελέσματα – Παραγόμενο έργο

Επειδή μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να ασχολείται μόνο με μια ομάδα, όπως π.χ. αυτή των γονέων ενός σχολείου, δεν μπορούμε ποτέ να είμαστε σίγουροι εάν τα συμπεράσματα που συγκεντρώθηκαν από αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση ισχύουν αλλού ενώ υπάρχουν πολλά περιθώρια υποκειμενισμού του μελετητή ως προς την εκτίμηση των προβλημάτων. Όμως οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η διαπροσωπική και συμμετοχική ηγεσία του Διευθυντή ενός σχολείου εξασφαλίζει ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών, εφόσον υπάρχει ως δεδομένο το συναδελφικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της αμφίδρομης επικοινωνίας γονέων-σχολείου οδήγησαν σε ορισμένες σημαντικές διαπιστώσεις. Με πολύ ενθουσιασμό ανταποκρίθηκαν όλοι στην προσπάθεια οργάνωσης της επικοινωνίας με το σχολείο και συνέχισαν αδιαλείπτως να την παρακολουθούν. Στις επόμενες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων καταγράφονταν όλο και λιγότερες διαμαρτυρίες γονέων για ασήμαντα έως ανύπαρκτα προβλήματα, που μέχρι τότε υπήρχαν.

Περισσότερο συνεχίστηκαν διαμαρτυρίες γονέων για θέματα πειθαρχίας στο σχολείο. Ωστόσο αυτές πραγματοποιούνταν με περισσότερο σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς, με αμφισβήτηση στα λεγόμενα των παιδιών και με διάθεση να βοηθήσουν στην επίλυση των συγκρούσεων των μαθητών. Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ομολογία ότι τα περισσότερα προβλήματα άπτονται της διαπαιδαγώγησης της οικογένειας προς τα παιδιά και όχι της αδιαφορίας των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Συμπέρασμα

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης δόθηκε μεγάλη σημασία στην κοινωνική σχέση του σχολείου με έναν από τους σημαίνοντες παράγοντες της σχολικής κοινότητας (γονείς), με έμφαση στην ενημέρωσή τους στα δρώμενα του σχολείου. Οι γονείς εφησυχάζουν,

αισθάνονται ασφάλεια ότι υπάρχουν λύσεις για κάθε πρόβλημα και ότι δεν θα δυσκολευτούν από απρόοπτα που θα συμβούν. Κατανοούν ότι τα παιδιά τους περνούν καλά και ότι οι εκπαιδευτικοί τους διευκολύνουν. Αναγνωρίζουν την ασφάλεια και υγιεινή στο σχολείο.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ιδανική λύση για την επίλυση των συγκρούσεων των γονέων με το σχολείο είναι ο τρόπος επικοινωνίας των δύο εμπλεκόμενων, που μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλο ο Διευθυντής του σχολείου με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών ασκώντας το έργο του με την κατάλληλη παρατήρηση και γνώση των δεδομένων του περιβάλλοντος της σχολικής κοινότητας. Το έργο ενός Διευθυντή που εφαρμόζει εναλλακτικές τεχνικές ηγεσίας, είναι δυνητικά αποτελεσματικό εφόσον θα αποφεύγει την αδιαφορία και τον εφησυχασμό. Θα πρέπει να εμπνέεται από τα δεδομένα και να βρίσκει λύσεις που αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα προς το συμφέρον της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk - face: an overview of school leadership. *Leadership 1* (1), 73-75.
- McLeod, S. A. (2014). Case study method. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/case-study.html>
- McLeod, S. A. (2019). Case study method. Simply psychology: <https://www.simplypsychology.org/case-study.html>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Διαχείριση Τάξης από τον/την εκπαιδευτικό

Ακριτίδου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός, Αντιδήμαρχος Παιδείας Δήμου Θεσσαλονίκης, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας, dakritidou@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί διαχρονικά ζητούμενο από τον/την εκπαιδευτικό για την αποτελεσματική λειτουργία της επ' ωφελεία του συνόλου των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το καθημερινό άγχος με την εφαρμογή στρατηγικών από μέρους τους, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία πρώτη προσέγγιση της διαχείρισης αυτής, μέσα από τους παράγοντες που δημιουργούν προβληματικές συνθήκες και φυσικά των στόχων που τίθενται για την διαχείριση της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση, θετικό κλίμα, διδακτική πράξη.

Εισαγωγή

Ως διαχείριση σχολικής τάξης αναφέρεται ο τρόπος διευθέτησης από τον/την δάσκαλο/α των πολύπλοκων σχέσεων και καταστάσεων, που δημιουργούνται κατά την διάρκεια και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το είδος και η ένταση των σχέσεων και των καταστάσεων που βιώνονται από τα μέλη της σχολικής τάξης διαμορφώνουν και το συναισθηματικό της κλίμα.

Το θέμα της διαμόρφωσης θετικού συναισθηματικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικό και έχει άμεση συνάφεια με την αυτορρύθμιση του μαθητή και την ανταπόκρισή του στις σχολικές απαιτήσεις.

Πιθανόν και οι θετικές εμπειρίες του μαθητή στα σχολικά του χρόνια μέσα στις σχολικές αίθουσες, να επηρεάζει εν γένει και την μετέπειτα πορεία του ακαδημαϊκά και στην ζωή του γενικότερα.

Στον δάσκαλο/εκπαιδευτικό υπάρχει καθημερινά μία μόνιμη αγωνία που αφορά την διαμόρφωση των σχέσεών του με τους μαθητές του.(Spilt, Koomen&Thijs 2011). Το άγχος του δασκάλου είναι τόσο μεγάλο και συνεχές, που μπορεί να λάβει τέτοιες διαστάσεις που να τον οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση(Brouwers&Tomic:2000, Martin, Sass, &Schmitt:2012).

Στην αντιμετώπιση αυτού του καθημερινού άγχους απαιτούνται στρατηγικές από μέρους του/της εκπαιδευτικού, στρατηγικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός εκτός από την διδακτική του πράξη εφαρμόζει

και διαδικασίες οι οποίες ενδυναμώνουν τη λειτουργία της τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους σχέσεων(Walker, 2009). Αυτές οι διαδικασίες δεν είναι διδακτικές, αλλά υπερβαίνουν το κομμάτι αυτό και είναι πιθανόν ο/η εκπαιδευτικός να μην τις διαθέτει με επάρκεια(Pillay, Goddard, & Wilss :2005).

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα εάν ο/η δάσκαλος/α που καθημερινά διαχειρίζεται τόσο τις σχέσεις του/της με τους μαθητές του/της, όσο και τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους θα μπορούσε να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις με περισσότερη αποδοτικότητα.

Συνεχώς προκύπτουν νέες ανάγκες και δεδομένα στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων μας, το ίδιο συμβαίνει και στις σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές, για τον λόγο αυτό απαιτούνται νέοι τρόποι υποστήριξης των εκπαιδευτικών και γενικότερα στρατηγικές αντιμετώπισης των νέων προκλήσεων που διαμορφώνονται.

Επομένως υπάρχει ανάγκη ανανέωσης, εμπλουτισμού γνώσεων και τεχνικών από τον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση της σχολικής τάξης.(Emmer&Stough,:2001, Pillayetal., 2005. Wragg, 2003).Η ευθύνη για την δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη εν πολλοίς ανήκει στον δάσκαλο/α. Η δυναμική και ο τρόπος χειρισμού ,που επιλέγει κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός έχει άμεση επίδραση τόσο στιγμιαία όσο και διαχρονικά, στο κλίμα της τάξης.

Λέγοντας χειρισμό εννοούμε στον τρόπο δράσης κάποιου με τον οποίο αντιμετωπίζει και διευθετεί διάφορα ζητήματα. Οι σχέσεις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στα μηνύματα που εκπέμπουν οι συνεχείς χειρισμοί του/της εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του. Οι τρόποι χειρισμού, συμπεριφοράς και στάσεων έχουν τέτοια δυναμική που μπορούν να ενισχύσουν θετικές υπολανθάνουσες καταστάσεις, είτε να ενισχύσουν υποβόσκουσες αρνητικές.

Οι αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στην αίθουσα μιας τάξης, δημιουργούν καταστάσεις οι οποίες δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα τα οποία διαμεσολαβούν στο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα(Pekrum,:1992, Pekrum, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas,:2014).

Αποσαφηνίσεις εννοιών

Συμπεριφορά

«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2012, 153).

«Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί

το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους» (Χρηστάκης, 2012, 154).

Τρόποι Εκδήλωσης της Προβληματικής Συμπεριφοράς στην Τάξη

Το Προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ομαλή ροή της διδακτικής διαδικασίας.

- Ο/Η μαθητής/τρια δεν προσέχει στο μάθημα και αδιαφορεί γι' αυτό.
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις συμβουλές του/της δασκάλου/ας.
- Δεν ξεκινά και σε κάθε περίπτωση δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις του βιβλίου.
- Τις περισσότερες φορές δεν έχει μαζί του/της τα σωστά βιβλία για το μάθημα της ημέρας.
- Δεν ανταποκρίνεται στις κατ' οίκον εργασίες
- Μιλάει συνεχώς με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της
- Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης.
- Δεν ζητά σχεδόν ποτέ τον λόγο , αλλά «πετιέται» για να πει την γνώμη του/της σε σχετικό ή άσχετο θέμα.
- Ενοχλεί του/τις διπλανούς/ές του κάνοντας την «ανάλογη» φασαρία
- Ανταλλάσσει σημειώματα
- Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
- Παριστάνει τον/την γελωτοποιό, τον αστείο, τον «ηθοποιό»
- Πετάει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές/τριές του/της
- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς και πιθανόν σε διαξιφισμούς που οδηγούν σε βία.
- Έρχεται συχνά καθυστερημένα στην τάξη
- Δεν του/της αρέσει να συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων
- Απουσιάζει συχνά αδικαιολόγητα

Επίσης ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς που ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία και πλέον δεκαετία είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας.

Επιθετικότητα

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την επιθετικότητα. Από τους πρώτους που ασχολήθηκε ο Freud θεώρησε αρχικά την επιθετικότητα ως αντίδραση στις ματαιώσεις της επιδιωκόμενης ευχαρίστησης των σεξουαλικών ορμών (Ζάχαρης, 2003) και την ενέταξε στα συστατικά στοιχεία των ορμών του Εγώ (Freud, 1905, Ζάχαρης: 2003). Η επιθετικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα δύο βασικά ένστικτα, της σεξουαλικότητας και της αυτοσυντήρησης και μελετάται ως μια εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Freud:1970).

Οι συνηθέστερες μορφές εκδήλωσης της επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους περιλαμβάνουν (Χηνάς&Χρυσουφίδης, 2000, σ.14): Βία και επιθετικότητα κατά

προσώπου, Βία κατά της σχολικής περιουσίας και βανδαλισμοί, Βία εναντίον του ίδιου του, του εαυτού. Γράφεται ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, απαθή, αντιδραστικά, προκλητικά τόσο απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, όσο και προς όλα τα πρόσωπα που κατέχουν θέσεις εξουσίας. Χαρακτηρίζονται από δυσκολία αναγνώρισης και αποδοχής των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων, είναι ευάλωτα και πολλές φορές η αναγνώριση της επιθετικότητάς τους τα οδηγεί σε περαιτέρω αύξηση του άγχους τους, που στη συνέχεια διοχετεύουν μέσα από νέες συγκρούσεις (Τριλίβα, 1997 στο Νέστορος, 1997, σσ.253-262).

Στις ακραίες περιπτώσεις επιθετικότητας, όπως σε εκείνες που καταλήγουν σε παραβατική, διακρίνεται επίσης ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην παραβατική συμπεριφορά και την χαμηλή σχολική επίδοση (Clueck&Clueck, 1968, pp.31-32, Brauneck, 1961), η οποία συνοδεύεται κατά κανόνα από ανάρμοστη σχολική συμπεριφορά, συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες και αρνητική στάση για το σχολείο και τη μάθηση (Νόβα - Καλτσούνη, 2005, σσ.140-141).

Πολλές φορές «οι αντικανονικές δράσεις των μαθητών χρεώνονται στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να τις ελέγξουν και να τις περιορίσουν, καθώς και στην ακαταλληλότητα των τεχνικών οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής ζωής» (Γκότοβος, 1988, σσ.47-90). Κάποιες φορές μετατίθεται το κέντρο βάρους από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που είναι αρμόδιο να ελέγξει και να καταστείλει τις βίαιες επιθέσεις σε άλλα όργανα της σχολικής ζωής, όπως στα μαθητικά συμβούλια.

Ο Johnson (1976) μας λέει ότι η βία είτε υποβόσκει είτε είναι φανερή, σχετίζεται θετικά με την επιδοκιμασία της τηλεοπτικής βίας. Ουσιαστικά, γνωρίζοντας κάποιος το φύλο μπορεί να προβλέψει την επιδοκιμασία της τηλεοπτικής βίας, στην οποία προεξάρχουν τα αγόρια. Αξίζει να σημειωθεί εδώ η έμφυλη βία που καθημερινά «βλέπει» κανείς στους τηλεοπτικούς δέκτες εις βάρος του γυναικείου φύλου. Είναι μάλιστα τόσο συχνό το φαινόμενο που τις περισσότερες φορές δεν μας ξενίζει και το προσπερνάμε χωρίς να του δίνουμε την ανάλογη σημασία.

Οι Davieetal (1979 στη Πάτση, 1998, σσ. 32-27), Upton&Cooper (1990), Workman&Beer, (1992), Κατάκη (1994, 1998), Farrington (1980 στη Καλαμπαλίκη, 1995, σ.32) υποστηρίζουν ότι συνθήκες διαβίωσης όπως:

- οι ελλιπείς στεγαστικές συνθήκες,
- το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο,
- τα οικογενειακά προβλήματα, όπως τα διαζύγια,
- η απώλεια των παραδοσιακών οικογενειακών λειτουργιών με την συνακόλουθη αποδιοργάνωση του οικογενειακού ιστού,
- οι διαταγμένες σχέσεις γονιού και παιδιού,
- η φυσική ή συναισθηματική έλλειψη του ενός ή και των δύο γονέων
- και οι συγκρούσεις των γονέων

αποτελούν το σύνολο των επιρροών του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την δημιουργία βίαιης σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Σχολική Βία

Ως εκφοβισμός ορίζεται η «επαναλαμβανόμενη βία από ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί και να προστατέψει τον εαυτό του». Ειδικότερα ο όρος εκτός από την επιθυμία ενός ατόμου να βλάψει κάποιον άλλο, προϋποθέτει την ασυμμετρία δύναμης (σωματικής ή ψυχολογικής), την αίσθηση ευχαρίστησης του επιτιθέμενου καθώς και την αίσθηση καταπίεσης ή ταπείνωσης από την πλευρά του θύματος.

Ο ορισμός της σχολικής βίας καθορίζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Κάποιες χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της σχολικής βίας είναι: η επιβολή της βούλησης, η πρόκληση ζημιάς, η απειλή εκφοβισμού και η κακοποίηση.

Η σχολική βία, ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται σ' αυτή, διακρίνεται σε:

- βία μεταξύ των μαθητών,
- βία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, καθηγητές
- βία από τους δασκάλους, καθηγητές προς τους μαθητές, (Αρτινοπούλου, 2001)

Η σχολική βία, schoolbullying είναι ένα φαινόμενο που δεν εμφανίστηκε ξαφνικά. Πάντοτε υπήρχε στα σχολεία, ανέκαθεν υπήρχαν οι νταήδες ή οι "εξωσχολικοί" που παρενοχλούσαν παιδιά και εφήβους. Τα τελευταία χρόνια όμως, λόγω του ότι υπάρχει αύξηση στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και στην αποτροπή από τέτοιου είδους καταστάσεις, καθώς έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στα δικαιώματα του παιδιού και του εφήβου, αλλά και στις επιδράσεις που αφήνουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και γενικότερα στον ψυχικό τους κόσμο, τονίζεται και συζητιέται πολύ περισσότερο.

Η σχολική βία με την μορφή του σχολικού εκφοβισμού (bullying) περιλαμβάνει τη σωματική, τη λεκτική και τη ψυχοκοινωνική παρενόχληση.

Βεβαίως κάθε μορφή βίας στο σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως Σχολικός εκφοβισμός.

Χρειάζεται να μπορούμε κάθε φορά να διαχωρίσουμε την επιθετικότητα και το μάλωμα από τον Σχολικό εκφοβισμό. Να αντιληφθούμε ότι τα παιδιά μπορεί να μαλώσουν στο σχολείο ακόμη και «πιαστών στα χέρια», σε πιο μικρές ηλικίες. Δεν σημαίνει όμως ότι η οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας ή βίας υπόκειται στη σχολική βία.

Σημαντικό επίσης είναι να σκεφτούμε ότι ο Σχολικός εκφοβισμός δεν είναι κάτι που αφορά μόνο τη σχέση του θύτη και του θύματος, δεν αφορά μόνο τους/τις δύο τους, αλλά ότι το φαινόμενο λειτουργεί πιο ομαδικά καθώς αφορά και εμπλέκει όλους όσους είναι παρόντες ή γνωρίζουν την ύπαρξή του περιστατικού, όσοι δηλαδή είναι απλά

παρατηρητές, είτε είναι μαθητές, είτε ενήλικες, άσχετα από το αν υποστηρίζουν και παίρνουν το μέρος του θύτη ή σιωπηλά μέσα τους το μέρος του θύματος

Η άσκηση βίας εμπεριέχει τον εξαναγκασμό, δεν επιθυμεί τον διάλογο, δεν προτιμά τη σύνθεση των αντιθέσεων, την συζήτηση, την διαπραγμάτευση, δεν προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει την υπάρχουσα σχέση με την ενεργοποίηση νέων δεδομένων.

Στα πλαίσια μιας βίαιης ενέργειας η επιθετικότητα αναζητά τρόπο έκφρασης, καταργώντας την ύπαρξη και την θέληση του άλλου και αγνοώντας τους κοινωνικούς κανόνες. Και ενώ κοινός τόπος της βίας και της επίθεσης είναι η επιβολή επί του άλλου, παρά ταύτα ο τρόπος, η έκφραση και το περιεχόμενο διαφέρουν. Για να εκτιμηθεί ότι ένας νέος/α έχει προβλήματα συμπεριφοράς που συνιστούν διαταραχή της διαγωγής του, είναι απαραίτητο η συμπεριφορά του/της να χαρακτηρίζεται από επαναληπτική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή και η στάση του αυτή να έχει διάρκεια μεγαλύτερη των έξι μηνών. Στις πλέον ακραίες μορφές της η συμπεριφορά αυτή συνεπάγεται πιο βίαιες παρεκτροπές από τις αναμενόμενες για την ηλικία του/της εφήβου από τα κοινωνικά όρια.

Για να υπάρξει διάγνωση θα πρέπει να συμβαίνουν: Συνεχείς διενέξεις και εκφοβισμοί, Σκληρή συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους ή τα ζώα, Εμφάνιση σοβαρής καταστροφικής δραστηριότητας, Συχνή διάπραξη εμπρησμών ή κλοπών, Συχνές απουσίες από το σχολείο, Πολλές φορές φεύγουν από το σπίτι τους, Παρουσιάζουν ασυνήθιστα συχνές και έντονες εκρήξεις θυμού, Έχουν προκλητική συμπεριφορά, Δεν μπορούν να υπακούσουν σε εντολές ή παραινήσεις.

Όταν υπάρχουν συμπεριφορές που εντάσσονται σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω κατηγορίες, αυτό αποτελεί επαρκές στοιχείο για να τεκμηριωθεί μία διάγνωση επιθετικότητας.

Πρόληψη της Σχολικής βίας

Πλήθος εμπειρικών ερευνών κατέληξαν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα σχολικών αλλά και εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, είναι ανάλογα με τα αποτελέσματά με τα προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας, εφόσον διατηρούν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση με την σχολική διαρροή (Davalos, 1999, Edgar&Johnson, 1995, p.21, Mahoney&Cairns, 1997) , την συμμετοχή σε νεανικές ομάδες, την χρήση ουσιών και αλκοόλ, την σχολική βία και την ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και το μεγάλο ρίσκο (Kadel, 1998, p.135). Harris και Petrie (2003).

Ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού είναι να μάθουμε στα παιδιά πώς να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό από την αρχή.

Μεγαλύτερη συσσώρευση κρουσμάτων βανδαλισμού παρατηρείται στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου όμως καταγράφονται και οι μεγαλύτερες αποκλίσεις.

Διαχείριση Σχολικής Τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση μιας σχολικής τάξης απαιτεί σύμφωνα με τους Evertson&Neal :2006 την συνδυαστική εφαρμογή παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών, προκειμένου οι μαθητές να υποστηρίζονται κατάλληλα και να πετυχαίνουν τους μαθησιακούς τους στόχους.

Κύριοι στόχοι στη διαχείριση μιας σχολικής τάξης είναι :

- Η ανάπτυξη τεχνικών σχεδιασμού διδακτικών προσεγγίσεων που να υποστηρίζουν διάφορους τρόπους μάθησης, ικανές να προσφέρουν στους μαθητές πρόσβαση στην γνώση. Με την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αυξάνονται οι πιθανότητες να μην αποκλειστεί κανείς/μία μαθητές/τριες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Πετυχαίνει ώστε όλοι/ες να καταστούν από τυχόν παρατηρητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενεργοί συμμετοχοί.
- Η φροντίδα του εκπαιδευτικού για συνεχή ανάπτυξη καλών κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη προκειμένου αυτές να συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείρισή της. Αυτό σημαίνει ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών και ταυτόχρονα ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Η εφαρμογή προγραμμάτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης προς και για τους μαθητές/τριες. Ο/Η δάσκαλος με τις επιλογές του μέσα στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία στοχεύει στην διαμόρφωση μίας τάξης όπου όλοι θα νιώθουν καλά , επαρκείς συναισθηματικά , εμφανίζοντας θετικές συμπεριφορές και επιδόσεις(Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson,&Salovey,; 2011).

Σημείο σταθμό στην θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης αποτέλεσε η έρευνα του Kounin : 1970 και Kounin,&Doyle, 1975 , οι ερευνητές διαπίστωσαν την πιθανή επίδραση των χειρισμών του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα για παράδειγμα σε έρευνα των Kounin,&Gump(1958) σε παιδικούς σταθμούς, τα μικρά παιδιά δυσφόρησαν όταν αντιλήφθηκαν ένα έντονα φορτισμένο περιστατικό στην τάξη. Το επεισόδιο αφορούσε την προσπάθεια του δασκάλου να λήξει μία αρνητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Η αντίδραση των μαθητών που παρακολούθησαν την δασκαλική παρέμβαση αναφέρεται ως «κυματοειδής επίδραση».

Τεχνικές Πρόληψης κατά τον J. Kounin

Καταγράφονται ερευνητικά πολλές τεχνικές προκειμένου να προλαμβάνονται μη αποδεκτές συμπεριφορές μέσα σε μία τάξη. Παρακάτω παρατίθενται οι τεχνικές πρόληψης κατά τον J. Kounin.

- Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από τον/την εκπαιδευτικό. Ατό σημαίνει αφιέρωση χρόνου από τον/την εκπαιδευτικό, συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών και γενικά ενδιαφέρον ώστε να γνωρίσει την ταυτότητα των μαθητών/τριών του/της
- Άμεση και σωστή αντίδραση του/της εκπαιδευτικού στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής, μη αποδεκτής συμπεριφοράς.
- Ικανότητα του/της εκπαιδευτικού για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας. Λεπτοί χειρισμοί που δεν θα αποσυντονίζουν τους υπόλοιπους μαθητές/τριές.
- Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό χωρίς διακοπές, με άσκοπες και άσχετες δραστηριότητες και συζητήσεις.
- Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του/της εκπαιδευτικού για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων, διαφορετικών και όχι μονότονων δραστηριοτήτων.
- Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρίψη μίας πέτρας (π.χ. ο/η εκπαιδευτικός επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη) (βλ. Τριλιανός, 2004, τ. Β', σσ. 88-89)

Βιβλιογραφία

- Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N., & Salovey, P., (2011), "Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 27-36
- Brouwers A., & Tomics, W., (2000), A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, R.A., & Herrnstein, R.J. (1999). *Grundriss der Psychologie*. New York, Berlin.
- Clueck, S., & Clueck, E. (1968). *Delinquents and non delinquents in perspective*. Boston.
- Davalos, D.B. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification and perception of school on student dropout rates, *Hispanic Journal of behavioral Sciences*, 21(1), 61-77
- Emmer, E., & Stough, L. M., (2001), Classroom management a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 103-112.
- Kounin, J., & Doyle, P., (1975), "Degree of continuity of a lesson's signal system and

- the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 159-164
- Kounin, J., & Gump, P., (1958), "The ripple effect in discipline. *Elementary School Journal*", 158-162
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη –Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ΑΒΕΕ.
- Pillay, H., Goddard, R & Wilss, L., (2005), Well-being burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 22-33.
- Spilt, J., Koomen, h., & Thijs, J. (2011), Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships, *Educational Psychology Review*, 457-477
- Walker, J., (2009): *Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. Theory Into Practice*, 122-129.
- Weiler, R.M., Dorman, S.M. (1995). The role of school health instruction in preventing interpersonal violence, *Educational Psychology Review*, 7(1), 69-91.
- Workman, M., & Beer, J. (1992). Depression suicide ideation and aggression among high school students whose parents are divorced and use alcohol at home, *Psychological Reports*, 70(2), 503-511.
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεμελής, Γ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών*. (<http://www.daskalos.edu.gr>)
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα.
- Χηνάς, Π., & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*.

Αθήνα: Γρηγόρης.

Ενεργητική προσέγγιση της μάθησης με διαθεματικό και παιγνιώδη τρόπο.

Ξιάρχου Χριστίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed & M.Sc., ksiaxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Η μάθηση ως σύνθετο εσωτερικό, βιολογικό και πνευματικό φαινόμενο, είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία, η οποία εφαρμόζει διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές με σκοπό την αλλαγή και τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της μάθησης που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή είναι η ενεργητική, η διαθεματική και η παιγνιώδη προσέγγιση. Με την ενεργητική διδασκαλία αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ενέργειες και να γίνονται οι ίδιοι ερευνητές, αναζητώντας πληροφορίες από μια πληθώρα πηγών, ώστε σταδιακά να οικοδομούν τη γνώση. Κατά τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα και όχι αποσπασματικά, μέσω πολλών επιστημονικών πεδίων. Τέλος με τη παιγνιώδη παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης το παιχνίδι, το οποίο είναι οικείο στα παιδιά, θεωρείται μέσο αγωγής και μέθοδο διδασκαλίας προσφέροντας θετικά αποτελέσματα στη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: μάθηση, ενεργητική, διαθεματική, παιγνιώδη προσέγγιση.

Εισαγωγή

Η μάθηση είναι μια σύνθετη, πολυπαραγοντική και μη στατική διαδικασία που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση σύγχρονων και καινοτόμων τρόπων προσέγγισης της μάθησης όπως είναι η ενεργητική, η διαθεματική και η παιγνιώδη προσέγγιση. Το άτομο κατακτάει τη γνώση μέσα από ενεργητικές διαδικασίες, αφού το ίδιο θα πρέπει να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, ώστε να γίνουν τελικά κτήμα του. Επομένως το άτομο εφαρμόζει ενεργητική μάθηση καθώς καλείται να χρησιμοποιήσει τις δικές του γνωστικές ικανότητες κάθε φορά που μαθαίνει νέες πληροφορίες, οι οποίες του επιτρέπουν να τις μετατρέψει σε γνώσεις με αντοχή στο χρόνο. Με την ενεργητική μάθηση σε αντίθεση με την παθητική παρακολούθηση, ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά, πειραματίζεται, σκέφτεται κριτικά, αναστοχάζεται και επεκτείνει τις γνώσεις τους με ενεργητικό τρόπο. Επιπλέον με τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης εφαρμόζεται πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Ο Dewey στις αρχές του 20ου αιώνα είχε γράψει: *«Δεν έχουμε μια σειρά από χωριστούς κόσμους [...] Όλες οι σπουδές προέρχονται από σχέσεις του ενός μεγάλου κοινού κόσμου και καθώς το παιδί ζει σε μεταβαλλόμενη αλλά συγκεκριμένη και ενεργητική σχέση με αυτόν τον κοινό κόσμο, οι σπουδές του είναι φυσικά ενιαίες. Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή και όλες οι σπουδές θα συνδεθούν αναγκαστικά»* (Dewey, 1990). Στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές και ενεργητικές μορφές διδασκαλίας,

όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ακόμα δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του. Επιπρόσθετα η Νέα Παιδαγωγική θεωρεί το παιχνίδι πολύ σημαντικό στη προσέγγιση της μάθησης στα παιδιά, με πολύ καλά αποτελέσματα. Για το παιδί το παιχνίδι αποτελεί φυσική και οικεία απασχόληση, γεγονός που η αξιοποίησή του στη εκπαιδευτική διαδικασία είναι εύκολη και αποτελεσματική. Μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν συνεργατική και ομαδική συμπεριφορά.

Ενεργητική προσέγγιση

Η ενεργητική προσέγγιση της μάθησης δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο που οι μαθητές έχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στην διερευνητική επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων τους (Κορδάκη, 2000). Κατά την ενεργητική προσέγγιση της μάθησης εφαρμόζονται δραστηριότητες που στοχεύουν στη συμμετοχή των μαθητών σε ενέργειες και πειραματισμούς, ώστε να οδηγούν στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Ο εποικοδομητισμός (constructivism) δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση και αναγνωρίζει, ότι η νέα γνώση οικοδομείται μετά από τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία και την πρότερη γνώση που ο μαθητής κατέχει. Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας υποστηρίζεται, ότι στην ενεργητική μάθηση οι μαθητές δεν θεωρούνται παθητικοί δέκτες, αλλά αντιθέτως ενεργούν και είναι υπεύθυνοι της προσωπικής του μάθησης, η οποία οικοδομείται μέσα από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους (Σολομωνίδου, 2006). Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, κάνουν συλλογισμούς και λάθη, τα οποία έχουν παιδευτικό χαρακτήρα και οδηγούνται στην αληθινή γνώση. Ο δάσκαλος παύει να θεωρείται αυθεντία και ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, προσπαθώντας να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών προς την ενεργοποίησή τους να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην ενεργητική μάθηση είναι η διερευνητική ή ευρετική τεχνική, η μαιευτική, οι ομάδες εργασίας, το παίξιμο ρόλων, η λύση προβλήματος, οι προσομοιώσεις και οι απομιμήσεις.

Διαθεματική προσέγγιση της μάθησης

Η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης ορίζεται ως πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα και όχι αποσπασματικά, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται με την ίδια τη ζωή (Λαμπάκη, 2017). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002) αναφέρεται ότι η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης γίνεται μέσω «ενιαιοποίησης» της γνώσης, με την έννοια ότι η γνώση αντιμετωπίζεται σαν ολότητα, χωρίς διακριτές διαφορές στην προσέγγιση ανάμεσα στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Σε μια διαθεματική προσέγγιση ένα θέμα μελετάται πολύπλευρα με τη συμβολή πολλών επιστημών και έχει βασικό στόχο η αποκτηθείσα γνώση να αξιοποιηθεί πρακτικά στη ζωή. Η γνώση

προσεγγίζεται συλλογικά και πολύπλευρα και οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αποδέκτες της, ενώ η διδασκαλία στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατικότητα. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα και οδηγεί στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σκέψη (Τσιγαρά & Παπανθύμιου, 2014). Οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση ανάλογα με το επίπεδο ενδιαφέροντος, καλύπτοντας τις ατομικές τους ανάγκες. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν θετική στάση στη μάθηση και στην υιοθέτηση πρωτοβουλιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικογνωστικές, επικοινωνιακές, συνεργατικές δεξιότητες, είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα και να προσεγγίζουν τη γνώση δημιουργικά και με κριτική συμπεριφορά. Η διαθεματική προσέγγιση στηρίζεται στην άποψη του Dewey (1997), ο οποίος θεωρούσε ότι τα παιδιά ζουν σε ένα κόσμο προσωπικό που γίνεται αντιληπτός μέσα από ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και όχι μέσα από τον κατακερματισμό τους. Στην προσέγγιση της γνώσης διαθεματικά η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική, συμμετοχική και ομαδοσυνεργατική, καθώς χρησιμοποιούνται σχέδια εργασίας (project) και αξιοποιούνται οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο εμπνευστικό, βοηθητικό και καθοδηγητικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Βιδάκη (2002) στους μαθητές που εφαρμόστηκαν διαθεματικές δραστηριότητες στη διδασκαλία δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξουν στάσεις, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες στη ζωή τους. Επίσης οι μαθητές αύξησαν το ενδιαφέρον τους σε διάφορα κοινωνικά θέματα, ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στην ενεργό έρευνα, δέχτηκαν αλληλοβοήθεια, υιοθέτησαν αγάπη για το διάβασμα και τελικά απέκτησαν αυτόνομη, ενεργητική και εξατομικευμένη μάθηση.

Παιγνιώδη προσέγγιση της μάθησης

Στην Νέα Αγωγή του 20^{ου} αιώνα, όπως υποστήριξαν πολλοί παιδαγωγοί, το παιχνίδι έχει σημαντική παιδαγωγική αξία και παίζει σημαντικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Η νέα παιδαγωγική διδακτική παρουσιάζει τη μάθηση με παιγνιώδεις όρους διδασκαλίας και που πολλοί παιδαγωγοί την ονομάζουν «παιδαγωγική του παιχνιδιού», αποτελεί μία νέα και εναλλακτική μορφή διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Πανταζή (1997, σελ. 33) «η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει ή καλύτερα προτείνει το παιχνίδι ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας». Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης, την οποία ο Piaget και ο Vygotsky υποστηρίζουν, το παιχνίδι θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας του παιδιού. Ο Piaget συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη των γνωστικών δομών και λειτουργιών του παιδιού, ενώ ο Vygotsky αναφέρει ότι τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού κάνουν χρήση πολιτισμικών εργαλείων όπως είναι η γλώσσα και αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Επιπρόσθετα ο Vygotsky τονίζει τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού και συμπληρώνει ότι δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναλαμβάνει ρόλους, του μαθαίνει να υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες και άρα του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες (Maimbulwa-Sinyangwe & Thomas, 1991). Επιπλέον ο Κωνσταντινόπουλος (2007) αναφέρει, ότι το παιδί παίζοντας έχει τη

δυνατότητα να γνωρίσει αξίες, αντιλήψεις και πολιτιστικά στοιχεία της κοινωνίας και επομένως μεταφέροντας κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία μπορεί να αναπτύξει κοινωνική συμπεριφορά. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν συνεργατική, ομαδική συμπεριφορά, κάνουν φίλους και περνούν ευχάριστα το χρόνο τους. Επιπλέον η Αυγητίδου (2001) προσθέτει, ότι αν το παιδί καταφέρει μέσω του παιχνιδιού να αισθανθεί ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου, τότε αυτόματα γίνεται και οργανικό μέλος της κοινωνίας. Το παιχνίδι περιέχει κανόνες και στόχους που δίνουν κίνητρα για μάθηση και αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για ενεργή συμμετοχή. Αποτελεί για τα παιδιά έναν οικείο τρόπο διασκέδασης, ψυχαγωγίας και χαλάρωσης. Επίσης μέσω του παιχνιδιού αυξάνεται η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και εξωτερικεύονται συναισθήματα. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει τα κίνητρα για νέες γνώσεις και πειραματισμό και δίνει τη δυνατότητα να γίνει η μάθηση μια προσιτή και ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά (Ζυγουρίτσας, 2008). Ειδικότερα η προώθηση της μάθησης με το παιχνίδι γίνεται μέσω της δοκιμής, του λάθους και του πειραματισμού, τα οποία τελικά καταλήγουν στην επίλυση του προβλήματος και της εύρεσης δημιουργικών λύσεων. Τα παιδιά κερδίζουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές γνώσεις και δεξιότητες και προσεγγίζουν την μάθηση ψυχαγωγικά. Η ψυχαγωγική εκπαίδευση (entertainment education), ένας νέος εκπαιδευτικός όρος, περιλαμβάνει παιχνίδια που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, χωρίς όμως να χάνουν την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση των χρηστών (Ατματζίδου κ.ά., 2008). Ακόμα οι Lund & Niesen (2002) υποστηρίζουν, ότι η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν συνδυάζεται με το παιχνίδι, ενώ ο Μαρκέλης (2008) προσθέτει ότι μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές αλληλεπιδρούν ευχάριστα χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σε μία διαδικασία μάθησης, η οποία γίνεται διευρηνητική και αποτελεσματική. Ο ρόλος των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών θα πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός. Να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά, οι οποίες θα τα οδηγήσουν στην αυτοαξιολόγηση, στην επίλυση σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων. Επίσης οι ενήλικες θα πρέπει να παρατηρούν προσεκτικά τις κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις των παιδιών που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι και επομένως να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσω μάθησης της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων (Αυγητίδου, 2001). Τελικά με την παιγνιώδη προσέγγιση της μάθησης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές με εύκολο, ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, αυξάνοντας τα κίνητρα και το ενδιαφέρον για μάθηση.

Επίλογος- Συμπεράσματα

Μία διαχρονική αντίληψη θεωρεί την εκπαίδευση μια μακροχρόνια διαδικασία δια βίου μάθησης και αναγκαία για την κάλυψη των αναγκών της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (Κόκκος, 2005· Παπαναούμ, 1996; CEDEFOP, 1996). Η Νέα Παιδαγωγική προτείνει την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας «μαθητοκεντρικά», σε αντίθεση με το παρελθόν όπου τα μοντέλα διδασκαλίας ήταν κυρίως «δασκαλοκεντρικά». Οι καινοτόμες μορφές μάθησης συγκλίνουν στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά, πειραματίζεται και καθορίζει ο ίδιος τη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος

του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται από παραδοσιακός και απλός δότης πληροφοριών σε καθοδηγητή, αρωγό και εμπυχωτή, οργανώνοντας το μαθησιακό περιβάλλον. Με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι μαθητές αναλαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνονται κύριοι υπεύθυνοι της μάθησης, ενώ η εκπαίδευση γίνεται περισσότερο ποιοτική. Επιπρόσθετα η διδασκαλία που προσφέρεται διαθεματικά και διεπιστημονικά από τον εκπαιδευτικό δεν αποσπάται από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά προσφέρεται ολιστικά και σε σύνδεση με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητα. Επιπλέον η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει ενδιαφέρον και αυξάνει το κίνητρο για μάθηση στους μαθητές, καθώς αποκτά χαρακτηριστικά παιγνιώδους προσέγγισης της μάθησης, με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Αυγητίδου, 2001). Σήμερα με τη βοήθεια της τεχνολογίας προσεγγίζονται με μεγαλύτερη ευκολία εκπαιδευτικά θέματα με ενεργητικό, διαθεματικό και παιγνιώδη τρόπο. Επίσης δίνεται δυνατότητα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας να υποστηρίζονται οι μαθητές στην ανάπτυξη πολλών κρίσιμων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της κατανόησης, της παρουσίασης και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα με παιγνιώδη τρόπο, ως εναλλακτική και αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση που είναι οικεία και ευχάριστη για τα παιδιά, να ενισχύουν τη μάθηση και να υποστηρίζουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης (Ατματζίδου κ.ά., 2008· Μαρκέλης, 2008; Lund & Niesen, 2002). Με την ενεργητική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν, αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή και δημιουργούν συνθήκες συνεργατικής, βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να εφαρμόσουν μοντέρνες διδακτικές μεθόδους που θα τους βοηθήσουν να επιτελέσουν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης. Ο παραδοσιακός ρόλος, που θέλει τον εκπαιδευτικό «αυθεντία» και παθητικό δότη γνώσεων και πληροφοριών, θα μεταμορφωθεί σε ρόλο βοηθού και καθοδηγητή, υποστηρικτή και εμπυχωτή της μάθησης. Η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση, ενώ με την εφαρμογή της συνεργατικής και ενεργητικής μάθησης από τους μαθητές επιτυγχάνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα η μάθηση και διευκολύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο για να μπορεί να εφαρμοστεί συνεργατική, ενεργητική, διαθεματική και παιγνιώδη προσέγγιση της μάθησης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει δομήσει συνεργατικές σχέσεις στους μαθητές και να έχει ο ίδιος πειστεί ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για να είναι αποτελεσματική και ουσιώδης.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ατματζίδου, Σ., Μαρκέλης, Η. & Δημητριάδης, Σ. (2008). Χρήση των LEGO Mindstorms στο Δημοτικό και Λύκειο: Το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορίας, Πάτρα 28-30 Μαρτίου 2008.

- Βιδάκη, Ε.(2002). Διαθεματική-Ολιστική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη βοήθεια των νέων Τεχνολογιών: Μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Τόμος Α΄, (Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου), *Πρακτικά Συνεδρίου 3ου ΕΤΠΕ, 26-20 Σεπτεμβρίου 2002*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Καστανιώτη, Inter@active 1.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*, Simon & a Touchston Book Schuster.
- Ζυγουρίτας, Ν. (2008). *Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού*. Ενότητα Ε.
- CEDEFOP-CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. (1996): *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κορδάκη, Μ. (2000). *Διδακτική της Πληροφορικής. Πανεπιστημιακές παραδόσεις*, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης.
- Λαμπάκη, Π.(2017). Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία: *Μαθησιακή εμπειρία στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών με τη στρατηγική του «πατήματος» στη δεκάδα αξιολογώντας το προγραμματισμένο παιχνίδι της Bee- Bot*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Lund, H. & Nielsen, J. (2002). An Edutainment Robotics Survey. *In Proceeding of the third International Symposium on Human and Artificial Intelligence Systems: The Dynamic System Approach for Embodiment and Sociality*, Fukui.
- Maimbulwa - Sinyangwe, I. & Thomas R.M., (1991). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, επιμ. Χ. Ξενάκη, μτφρ. Ε. Κολιάδης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκέλης, Η. (2008). *Χρήση των LEGO Mindstorms στο Δημοτικό: Το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Τσιγαρά, Ε. & Παπανθύμιου, Σ. (2014). Πτυχιακή εργασία: *Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η εφαρμογή της στον παιδικό σταθμό*, ΤΕΙ Ηπείρου.

Πανταζής Σ.Χ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου, Ερευνητική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ., (1996). *Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στις Επιχειρήσεις: Κριτήρια και Προϋποθέσεις Ποιότητας, Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης της Ποιοτικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων, από το ΤΕΙ Λάρισας, τη Γενική Γραμματεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας, τη Νομαρχία και το Δήμο Λάρισας, Λάρισα.*

Η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη των κινδύνων και των καταστροφών

Χαλαζιά Ανδριανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04 Μ.Σc Υποψ. Διδάκτορας, ada@sch.gr

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

*Ντρίνια Χαρίκλεια, καθηγήτρια τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος ΕΚΠΑ
cntrinia@geol.uoa.gr*

Περίληψη

Μια σειρά φυσικών καταστροφών στο πρόσφατο παρελθόν σημάδεψαν την Ελλάδα με βαρύτατες απώλειες, βύθισαν τη χώρα στο πένθος και προκάλεσαν επιπλέον μεγάλες οικονομικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Με αφορμή αυτά τα γεγονότα, που μερικά είναι παγκόσμιας διάχυσης όπως αυτό της πανδημίας COVID 19 που ακόμη βρίσκεται σε εξέλιξη, ή αυτών που συμβαίνουν λόγω της κλιματικής αλλαγής, αλλά και άλλα που έχουν συμβεί στο πρόσφατο παρελθόν ανά τον κόσμο μας ωθούν να ψάχνουμε αποτελεσματικούς τρόπους να αυξήσουμε την ανθεκτικότητα της κοινότητάς μας. Σε αυτή την εργασία, παρουσιάζονται σκέψεις ιδέες και προτάσεις που αφορούν τον ρόλο που θα μπορούσε να αναλάβει το σχολείο έτσι ώστε οι νέοι άνθρωποι να αποκτήσουν **την κουλτούρα της πρόληψης και της ετοιμότητας έναντι των φυσικών κινδύνων.**

Λέξεις-Κλειδιά: Μείωση καταστροφών, φυσικοί κίνδυνοι, πρόληψη, ετοιμότητα.

Εισαγωγή

Άλλοτε παρατηρούμε και άλλοτε βιώνουμε σε διάφορα σημεία του πλανήτη, όλο και πιο συχνά τις επιπτώσεις από τις εκδηλώσεις επικίνδυνων φυσικών φαινομένων που οφείλονται στην αλληλεπίδραση τους με την ανθρωπογενή δραστηριότητα. Οι πλημμύρες και τα ακραία καιρικά φαινόμενα, οι σεισμοί, τα θαλάσσια κύματα βαρύτητας, οι ηφαιστειακές εκρήξεις, οι κατολισθήσεις, οι επιδημίες και άλλα φαινόμενα, όταν συνδυάζονται με την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής, η οποία χαρακτηρίζεται από την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τις κοινωνικές ανισότητες, αφήνουν ανεξίτηλα τα σημάδια τους και αγιάτρευτες πληγές στους πληθυσμούς. Οι επιπτώσεις από τη δράση αυτών των φαινομένων σε πολλές περιπτώσεις εξελίσσονται σε ανθρωπιστικές κοινωνικές, πολιτιστικές ακόμη και πολιτικές κρίσεις.

Η αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη, ως απόρροια της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι πλέον γεγονός και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι φυσικές διεργασίες επηρεάζονται από αυτή την υπερθέρμανση. Το κλίμα ήδη έχει γίνει ασταθές. Οι μελετητές έχουν ήδη προειδοποιήσει ότι ο πλανήτης θα πρέπει να αναμένει υψηλότερες θερμοκρασίες και πιο συχνά κύματα καύσωνα. Τα τελευταία τρία χρόνια ήταν τα θερμότερα από τότε που ξεκίνησαν οι καταγραφές των θερμοκρασιών.

Τα πρόσφατα τραγικά γεγονότα, της πανδημίας COVID 19, των πλημμυρών στην Εύβοια τον Αύγουστο 2020, της πυρκαγιάς στο Μάτι στην Ανατολική Αττική το καλοκαίρι του 2018 και αυτά των πλημμυρών τον Νοέμβριο του 2017 στη Μάνδρα της Αττικής είναι γεγονότα που σημάδεψαν την Ελλάδα. Παρακολουθήσαμε χωρίς να μπορούμε να αντιδράσουμε αποτελεσματικά, τον καταστροφικό και βίαιο τρόπο με τον οποίο αλληλεπίδρασαν τα φαινόμενα με το ανθρωπογενές περιβάλλον. **Το ερώτημα που προκύπτει είναι εάν το σχολείο μπορεί να παίζει ρόλο έτσι ώστε να αλλάξει η ανθεκτικότητα του συστήματος έναντι των κινδύνων.**

Αποσαφήνιση όρων

Η έννοια του κινδύνου

Ορίζουμε ως κίνδυνο (Hazard) ένα δυνητικά καταστροφικό γεγονός, φαινόμενο, ή ανθρώπινη δραστηριότητα που μπορεί να προκαλέσει απώλειες ζωής ή τραυματισμούς, ζημιές σε περιουσίες, κοινωνικές και οικονομικές διαταραχές ή περιβαλλοντική υποβάθμιση (Λέκκας, 2015b). «Κανένα άτομο δεν είναι δυνατό να ζει σε περιβάλλον απόλυτα ασφαλές και να μην διατρέχει τον πραγματικό κίνδυνο» (Λέκκας, 2015a).

Κατηγορίες κινδύνων

Οι κατηγορίες κινδύνων που απειλούν τον άνθρωπο, την περιουσία και το περιβάλλον διαβίωσής του παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

ΦΥΣΙΚΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ	
Φυσικές διεργασίες ή φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στη βιόσφαιρα που μπορεί να αποτελέσουν ζημιογόνο γεγονός. Οι φυσικοί κίνδυνοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει γεωλογικής, υδρομετεωρολογικής ή βιολογικής προέλευσής τους.	
ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ
<u>Υδρομετεωρολογικοί κίνδυνοι</u> Φυσικές διεργασίες ή φαινόμενα ατμοσφαιρικής υδρολογικής ή ωκεάνιας φύσης.	πλημμύρες, λασπορροές, τροπικοί κυκλώνες, καταιγίδες, άνεμοι, βροχή, έντονες βροχοπτώσεις, χιονοθύελλες, κεραυνοί, ξηρασία, ερημοποίηση, πυρκαγιές, ακραίες θερμοκρασίες, αμμοθύελλες, παγετώνες, χιονοστιβάδες.
<u>Γεωλογικοί κίνδυνοι</u> Φυσικές διεργασίες ή φαινόμενα που περιλαμβάνουν διεργασίες ενδογενούς, όπως η τεκτονική δράση ή εξωγενούς προέλευσης, όπως οι μετακινήσεις μαζών.	σεισμοί, σεισμικά θαλάσσια κύματα (τσουνάμι) ηφαιστειακή δραστηριότητα και εκλύσεις, μετακινήσεις μαζών, κατολισθήσεις βράχων, ρευστοποίηση, υποθαλάσσιες κατολισθήσεις, κατάρρευση επιφανειών, γεωλογική δράση ρηγμάτων.

<p><u>Βιολογικοί κίνδυνοι</u></p> <p>Διεργασίες οργανικής προέλευσης ή διεργασίες που έχουν μεταφερθεί από βιολογικούς φορείς, περιλαμβάνοντας την έκθεση σε παθογενείς μικρο-οργανισμούς, τοξίνες και βιοενεργές ουσίες.</p>	<p>ξεσπάσματα επιδημικών ασθενειών, μόλυνση φυτών ή ζώων και εκτεταμένος παρασιτισμός.</p>
<p>ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ανθρωπογενούς προέλευσης)</p> <p>Διεργασίες που προκαλούνται από την ανθρώπινη συμπεριφορά και δραστηριότητα (μερικές φορές σε συνδυασμό με τους φυσικούς κινδύνους) που προκαλούν ζημιές στη βάση φυσικών αποθεμάτων και επεμβαίνουν αρνητικά στις φυσικές διεργασίες ή οικοσυστήματα. Τα πιθανά αποτελέσματα ποικίλουν και μπορούν να συνεισφέρουν στην αύξηση της τρωτότητας και την συχνότητα και ένταση των φυσικών κινδύνων. Παραδείγματα αποτελούν υποβάθμιση της γης, η αποψίλωση, η ερημοποίηση, οι πυρκαγιές, η απώλεια της βιοποικιλότητας, μόλυνση του εδάφους, του νερού, και του αέρα, κλιματικές αλλαγές, αύξηση της στάθμης της θάλασσας και η μείωση του όζοντος.</p>	
<p>ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ (Ανθρωπογενούς προέλευσης)</p> <p>Κίνδυνοι που σχετίζονται με τεχνολογικά ή βιομηχανικά ατυχήματα, με ανεπάρκεια της υποδομής ή συγκεκριμένες ανθρώπινες δραστηριότητες που μπορούν να προκαλέσουν απώλειες ζωής, τραυματισμούς, καταστροφή περιουσιών, κοινωνική και οικονομική διαταραχή ή υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Παραδείγματα αποτελούν η βιομηχανική μόλυνση, η διαρροή ραδιενέργειας, τοξικά απόβλητα, η κατάρρευση φραγμάτων, ατυχήματα μέσω μεταφοράς, βιομηχανικά και τεχνολογικά ατυχήματα, εκρήξεις, πυρκαγιές, διαρροές).</p>	
<p>ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ (Ανθρωπογενούς προέλευσης)</p> <p>Τέτοιοι κίνδυνοι προκύπτουν από την εκδήλωση τρομοκρατικών ενεργειών, δολιοφθορών, κοινωνικών ταραχών, ομηριών, επιδρομών, πολέμων.</p>	

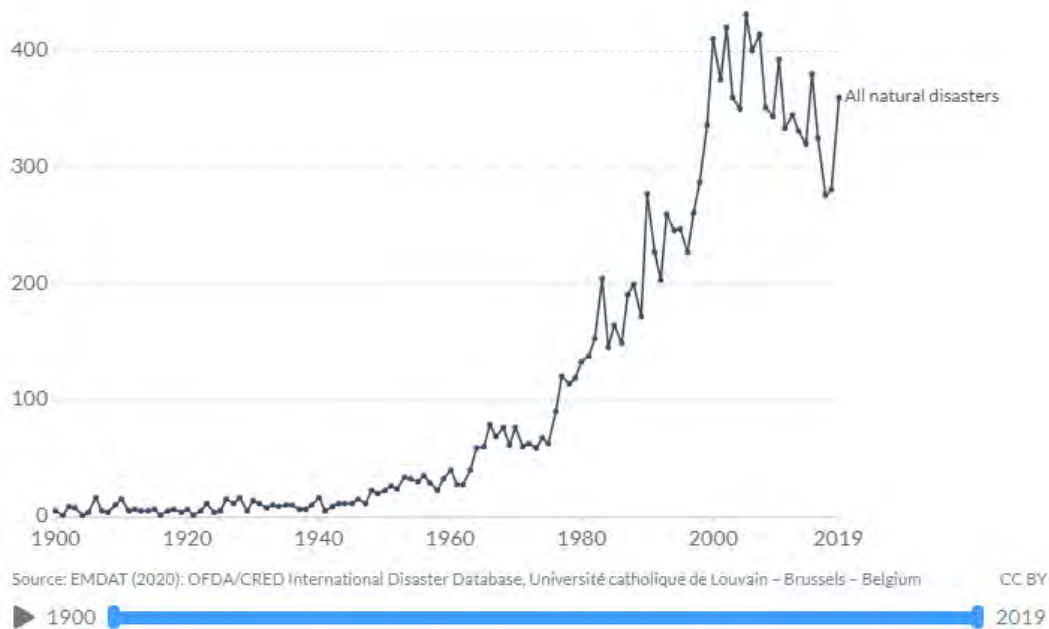
Πίνακας 1: Κατηγορίες κινδύνων (Λέκκας 2015c)

Η έννοια της καταστροφής και τοπία καταστροφών παγκοσμίως

«Η καταστροφή αποτελεί μια σοβαρή διαταραχή της λειτουργίας της κοινωνίας, που προκαλεί εκτεταμένες ανθρώπινες, υλικές και περιβαλλοντικές απώλειες οι οποίες ξεπερνούν την ικανότητα της πληγείσας κοινωνίας να τις αντιμετωπίσει βασιζόμενη μόνο στις δικές της δυνάμεις» (Λέκκας, 2015d).

Ο αριθμός των παγκόσμιων γεγονότων φυσικών καταστροφών, με βάση τα δεδομένα όπως αυτά έχουν καταγραφεί και έχουν δημοσιευτεί από την EMDAT 2020 International Disaster Database, έχει αυξηθεί σημαντικά. Τα καταστροφικά γεγονότα από την εκδήλωση φυσικών φαινομένων εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι στο παρελθόν κι αυτό σημαίνει ότι οι κίνδυνοι για τον άνθρωπο έχουν αυξηθεί..

Στο γράφημα παρουσιάζεται ο αριθμός των καταστροφών που προέρχονται από ξηρασία, πλημμύρες, ακραίες καιρικές συνθήκες, ακραίες θερμοκρασίες, κατολισθήσεις, πυρκαγιές, ηφαιστειακή δραστηριότητα και σεισμούς το χρονικό διάστημα από το 1900 έως το 2019.



Γράφημα 1: Φυσικές καταστροφές από το 1900 έως το 2019 EMDAT 2020

Η εκπαιδευτική αγωγή για την μείωση των καταστροφών

Η εκπαίδευση για τη μείωση των καταστροφών (disaster education) και κατ' επέκταση για τη μείωση των κινδύνων είναι ένας νέος τομέας έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Preston (2012) περιλαμβάνει όλες εκπαιδευτικές προσπάθειες με στόχο, όχι μόνο την προετοιμασία του κοινού έναντι των καταστροφών αλλά και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας πρόληψης με σκοπό τη μείωσή τους.

Εκπαιδευτικά προγράμματα και η συμπεριφορά των μαθητών σε καταστροφές.

Η δύναμη της εκπαίδευσης πάνω σε αυτό ζήτημα, απεικονίζεται στην ιστορία της δεκάχρονης βρετανίδας μαθήτριας, Tilly Smith, που έσωσε την οικογένειά της και άλλους ανθρώπους ενώ βρισκόταν για Χριστούγεννα, στην Ταϊλάνδη και ήταν σε εξέλιξη θανατηφόρο τσουνάμι ύστερα από τον υποθαλάσσιο σεισμό μεγέθους 9.1, στον Ωκεανό της Σουμάτρα, το 2004. Η μικρή ανακάλεσε στη μνήμη της, ότι γνώσεις είχε αποκομίσει από το μάθημα της Γεωγραφίας στο σχολείο της, και ήταν σε θέση να διαβάσει τα προειδοποιητικά σημάδια της θάλασσας. Έτσι προειδοποίησε την οικογένειά της και άλλους τουρίστες να εγκαταλείψουν την παραλία και να κατευθυνθούν σε ποιο ασφαλές μέρος (Owen, 2005). Διαφαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών για τον κίνδυνο της καταστροφής ακόμα και για φυσικούς κινδύνους που η πιθανότητα να εκδηλωθούν, στη χώρα τους είναι μικρή.

Παιδιά στο Ελ Σαλβαδόρ, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανακάλυψαν ότι η εξόρυξη πέτρας και οι αμμοληψίες στο ποτάμι, αυξάνουν το κίνδυνο πλημμύρας στην περιοχή τους. Τα παιδιά αξιοποίησαν τις γνώσεις τους, ανέλαβαν δράση και έπεισαν τις τοπικές αρχές για την επιβολή των κανονισμών που θα εξαλείψουν την παράνομη εξόρυξη. Λόγω των δράσεων πρόληψης κινδύνου που έλαβαν τα παιδιά, δεν υπάρχει πλέον λατομείο στον ποταμό που θα μπορούσε με τη λειτουργία του να θέσει σε κίνδυνο τους κατοίκους της περιοχής (Mitchell, Haynes, Hall, Choong & Oven, 2008).

Στη Νέα Ορλεάνη, παιδιά χρησιμοποίησαν τη γνώση που έλαβαν από εκπαιδευτικό πρόγραμμα και βοήθησαν να σωθούν ζωές, όταν ο τόπος τους επλήγη από τον τυφώνα Κατρίνα το 2004. Νέοι οργάνωσαν ημέρες αποκατάστασης και καθαρισμού από τον τυφώνα και νύχτες ενημέρωσης για θέματα ανάκαμψης από την καταστροφή τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες. Μερικά παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του αγγελιοφόρου πληροφοριών στις οικογένειές τους μια και τα άτομα δεν γνώριζαν την αγγλική γλώσσα (Mitchell, Haynes, Hall, Choong & Oven, 2008).

Μελέτη, σε παιδιά που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα κινδύνου στη Νέα Ζηλανδία τεκμηριώνει ότι τα παιδιά επέδειξαν πιο σταθερές αντιλήψεις για τον κίνδυνο, μειωμένους φόβους που σχετίζονται με αυτόν και πολύ μεγαλύτερη επίγνωση των προστατευτικών συμπεριφορών σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης για τους κινδύνους (Ronan, & Johnston, 2001).

Σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και φυσικές καταστροφές

Ο χώρος της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δεν πρέπει να μείνει αδρανής απέναντι σε αυτό το ζήτημα. Ο ρόλος του σχολείου, στην εκπαίδευση των ατόμων, για τον κίνδυνο απ' όπου κι αν αυτός προέρχεται είτε από φυσική αιτία είτε από τεχνολογική πρέπει να γίνει καθοριστικός. Με δεδομένο ότι τα παιδιά δαπανούν πολύ χρόνο στο σχολείο για το μεγαλύτερο μέρος της μέρας τους, τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν ως το ιδανικό περιβάλλον για τη διάδοση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τον κίνδυνο (Ronan & Johnston., 2005). Η σχολική εκπαίδευση για τον κίνδυνο καταστροφής μπορεί να είναι αποτελεσματική για την προώθηση της μείωσης των κινδύνων, του μετριασμού των επιπτώσεων, της ετοιμότητας, και της ασφάλειας της κοινότητας.

Άλλωστε ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προσπάθεια επίτευξης της αλλαγής στάσης συμπεριφοράς απέναντι σε πολλά ζητήματα αλλά και προαγωγή της αγωγής πρόληψης και ετοιμότητας, έχει αναγνωριστεί διεθνώς. Ο ρόλος αυτός διατυπώθηκε με σαφήνεια στο πλαίσιο δράσης του Hyogo 2005-2015. **«Επιβάλλεται να χρησιμοποιήσουμε τη γνώση, την καινοτομία και την εκπαίδευση για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας ασφάλειας και ανθεκτικότητας σε όλα τα επίπεδα»** (UNISDR, 2007).

Το σχολείο οφείλει να προσφέρει ολοκληρωμένη ενημέρωση και εκπαίδευση στους μαθητές για τους σεισμούς, τα ηφαίστεια και τις άλλες φυσικές καταστροφές, αλλά και για τη διαχείρισή τους γενικότερα (Βασάλα, 2005; Rekoumi, 2010). Η ενσωμάτωση

της διδασκαλίας των κινδύνων στο πρόγραμμα σπουδών είναι μια από τις συστάσεις που προτείνονται στις κυβερνήσεις (Campbell, 2007).

Είναι ευθύνη της δημόσιας παιδείας να εκπαιδεύσει τους πολίτες όχι μόνο να γνωρίζουν τα φυσικά φαινόμενα και την απειλή των κινδύνων από αυτά, αλλά και το πώς θα μειώσουν, πώς θα μετριάσουν και πώς θα αντιμετωπίσουν αυτούς τους κινδύνους. Η εκπαίδευση για τη μείωση των κινδύνων και των επιπτώσεων από καταστροφές είναι ένας από τους σημαντικότερους άξονες του Εθνικού Σχεδιασμού, που θα πρέπει η πολιτεία να αναπτύξει έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανθεκτικότητα των κοινωνιών απέναντι στη σφοδρότητα των φυσικών φαινομένων.

Οι μαθητές/τριες στην χώρα μας είναι ευθύνη της πολιτείας να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποια φαινόμενα είναι φυσικοί κίνδυνοι και στη διάρκεια της σχολικής ζωής τους πρέπει να αποκτούν γνώσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους φυσικούς ή μη, στη διάρκεια της ζωής τους. Εάν οι μαθητές/τριες βρεθούν αντιμέτωποι με έναν φυσικό κίνδυνο πρέπει να γνωρίζουν τι μπορεί να συμβεί, πώς να αντιδράσουν κατάλληλα, πώς να ζητήσουν βοήθεια και τι μπορούν να κάνουν για να διασφαλίσουν τους ίδιους, τις οικογένειές τους, την περιουσία τους και το περιβάλλον τους. Να εξοικειωθούν με τα σχέδια έκτακτης ανάγκης και να γνωρίζουν καλά τους τοπικούς κινδύνους, αλλά και τους κινδύνους σε άλλους τόπους, αφού είναι πλέον πραγματικότητα η κινητικότητα των ανθρώπων για διάφορους λόγους.

Η ανάπτυξη ενός ενιαίου εθνικού εκπαιδευτικού πόρου για την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών/τριων, που να περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ετοιμότητας για την αντιμετώπιση καταστροφών όλων των τύπων. Τα σχολεία μας πρέπει να γίνουν κέντρα πολιτικής άμυνας και κοινωνικής πρόνοιας.

Σε μια μελέτη τους οι Fuhrmann και συνεργάτες (2008), διαπίστωσαν ότι η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώσει πληροφορίες για την ετοιμότητα από φυσικούς και ανθρωπογενείς κινδύνους. Η εκπαίδευση ετοιμότητας σε καταστροφές μπορεί να καλύπτεται σχεδόν από οποιαδήποτε κατηγορία μαθήματος είτε πρόκειται για γεωγραφία, ιστορία, οικονομία, αστική τάξη, κοινωνικές σπουδές, γλώσσα, τέχνες, μαθηματικά, επιστήμη, φυσική αγωγή, υγεία ή τεχνολογία η ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών, προγραμμάτων ετοιμότητας για την αντιμετώπιση καταστροφών πρέπει να θεωρούνται ως κύρια στρατηγική για τη μακροπρόθεσμη εκπαίδευση και τη μεταβολή της συμπεριφοράς των ατόμων. Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι σωστά γραμμένο και κατάλληλο για την ηλικία και μπορεί να διδάσκεται με διάφορους τρόπους.

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση για τον κίνδυνο και την ασφάλεια σχεδιάζεται πρόχειρα και υλοποιείται αποσπασματικά. Μεγάλη ποικιλία στόχων που υπηρετούν αυτό το σκοπό προτείνονται στα αναλυτικά προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων. Όταν οι μαθητές διδάσκονται τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών στα πλαίσια των οποίων μελετούν τα φυσικά φαινόμενα, μαθαίνουν να τα περιγράφουν και ανακαλύπτουν τις

αιτίες αυτών, κατανοούν τις βιοφυσικές λειτουργίες και τα οικολογικά συστήματα, δυστυχώς όμως δεν αναδεικνύεται πόσο σημαντικό είναι η σωστή ανάπτυξη των σχέσεων του ανθρώπου και γενικότερα της κοινωνίας, με το φυσικό περιβάλλον.

Οι μαθητές διδάσκονται για διάφορες φυσικές διεργασίες αλλά η εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού πάνω στο ζήτημα της διαχείρισης του κινδύνου από αυτά, γίνεται αποσπασματικά και ως επί τω πλείστον μόνο για το σεισμικό κίνδυνο και κυρίως μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα του Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είναι πολύ πιθανόν λοιπόν, ένα άτομο στη διάρκεια της μαθητικής του ζωής, να μην έχει την ευκαιρία να εκπαιδευτεί στη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου πόσο μάλλον να γνωρίσει τη διαχείριση άλλων φυσικών ή τεχνολογικών κινδύνων.

Το να μπορεί ένα παιδί σήμερα αλλά και ένα ενήλικας αύριο, να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από την μελέτη των φυσικών επιστημών ήταν πάντα μια αναγκαioτητα. Γιατί να πηγαίνει κανείς στο σχολείο αν ότι μαθαίνει εκεί δεν εφαρμόζεται σε άλλες καταστάσεις και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτός σχολείου (Φλογαΐτη, 2009; Βοσνιάδου 2001).

Στο ελληνικό σχολείο οι φυσικές επιστήμες προσεγγίζονται μονοεπιστημονικά, οι μαθητές/τριες συχνά δεν εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η πολυπλοκότητα των σχέσεων ανθρώπου-κοινωνίας – φύσης στο πλαίσιο μόνο της διδασκαλίας των φυσικών φαινομένων δεν προσεγγίζεται όπως απαιτείται. Για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο τους νόμους που διέπουν τα φυσικά, χημικά, βιολογικά φαινόμενα, αλλά συνήθως δεν καταφέρνουν να διαπιστώσουν πώς οι νόμοι αυτοί εφαρμόζονται στις πραγματικές συνθήκες ζωής. Μαθαίνουν στο μάθημα της Χημείας για τα προϊόντα της χημικής αντίδρασης της καύσης αλλά σπάνια συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις αυτών των προϊόντων στο περιβάλλον και στη ζωή, πόσο μάλλον τις στρατηγικές μείωσης της εκδήλωσης των φαινομένων και των επιπτώσεων. Μαθαίνουν στη Βιολογία, στην θεματική ενότητα της Οικολογίας για τις επιπτώσεις από τις πυρκαγιές στα δάση, αλλά σπανίως για την πρόληψη, το μετριασμό των επιπτώσεων και σπανίως αποκτούν δεξιότητες ετοιμότητας απέναντι σε αυτόν το φυσικό κίνδυνο.

Η διεύρυνση του πλαισίου διδασκαλίας και η προσθήκη σ' αυτό κρίσιμων γνώσεων έτσι ώστε να αποκτηθούν από κάθε πολίτη, συμπεριφορές και ικανότητες πρόληψης και ετοιμότητας απέναντι σε κάθε κίνδυνο είναι σήμερα επιτακτική ανάγκη. Έτσι η μάθηση που θα μπορεί πλέον να εφαρμοστεί σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής, θα αποκτήσει μεγαλύτερη αξία.

Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι πολλοί μαθητές χάνουν πολύ γρήγορα το ενδιαφέρον τους για τη μελέτη των Φυσικών επιστημών, είναι μια καλή πρακτική στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών να χρησιμοποιηθούν πραγματικές καταστάσεις. Ο K. Sampath (2006) αναφέρει ότι η μάθηση μέσω πραγματικών καταστάσεων με

συγκεκριμένο σκοπό, είναι συμπαγής και οι μαθητές αποκτούν καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Θα πρέπει στους μαθητές να προσφέρονται μαθησιακές εμπειρίες, μέσα από τις οποίες τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες για συμμετοχή και για δράση στη δημόσια ζωή, για ανάληψη των ευθυνών τους ως πολιτών τόσο της τοπικής κοινότητας όσο και του κόσμου.

Η έρευνα των Leiberman & Hoody (1998) τους οδήγησε στη διαπίστωση, ότι το 98% των ερωτηθέντων παραδέχθηκαν ότι υπήρχαν καλύτερες πιθανότητες να διδαχθούν επιστήμες της Φύσης εάν μπορούσαν να συνδυάσουν τη νέα γνώση με κάτι το οποίο σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Επιβάλλεται η μελέτη μεθόδων και εργαλείων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιληφθεί η εκπαιδευτική αγωγή για τη μείωση του κινδύνου των καταστροφών στην τυπική εκπαίδευση και να ενσωματωθεί αυτή η κρίσιμη γνώση στον ασφυκτικά μικρό διδακτικό χρόνο. Να διευρύνουμε το πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων και έτσι να προσεγγίσουμε ολιστικά, διεπιστημονικά και με διαθεματικότητα τη μάθηση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της αγωγής των μαθητών απέναντι στους φυσικούς αλλά και τους τεχνολογικούς κινδύνους. Η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθοδολογιών και τεχνικών, με τη χρήση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων και η έρευνα πώς μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου του σχολικού προγράμματος, η εκπαίδευση των μαθητών/τριών, στην διαχείριση των κινδύνων, είναι απόλυτη προτεραιότητα για τις κοινωνίες και την επιβίωση του πλανήτη σήμερα. Αποτελεί το καλύτερο αντίδοτο για το δώρο της φύσης και το δώρο της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Βασάλα. (2005). Μαθαίνοντας για τους σεισμούς. Διαθεματική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg-Τυπωθήτω.
- Λέκκας, Ε. (2015) Εισαγωγή στη θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων σελ 11,106, 107.
- Φλογαΐτη, Ε.,(2009) Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορεία Ελληνικά Γράμματα.
- Campbell, J (2007) R. Y. Lessons for Life Building a culture of safety and culture and resilience to disasters through schools. Action aid.
- Fuhrmann, S., Stone, L. D., Casey, M. C., Curtis, M. D., Doyle, A. L., Earle, B. D., Jones, D. D., Rodriguez, P., & Schermerhorn, S. M. (2008). Teaching disaster preparedness in geographic education. *Journal of Geography*, 107(3), p.p.112–120.

- Lieberman, G., & Hoody, L. (1998). Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning. results of a nationwide study. State Educational and Environment Roundtable, Maria Mitchell association. (2012). Retrieved 9/15/2012, 2010, from <http://www.mmo.org>.
- Mitchell, T., Haynes, K., Hall, N., Choong, W., & Oven, K. (2008). The roles of children and youth in communicating disaster risk. *Children, Youth and Environments*, 18(1), p.p.254–279.
- Owen, J. (2005). Tsunami Family saved by Schoolgirl's Geography Lesson. *National Geographic News*.
- Preston J. (2012) What is disaster education?. In: Preston J. (eds) *Disaster Education*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Rekoui, C. C. (2010). Geoenvironmental knowledge as frame foundation of environmental conscience. *Proceedings of the 7th International conference on Hands-on Science*.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. (2001a). Correlates of hazard education programs for youth. *Risk Analysis*, 21(6),p.p. 1055–1063.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2005). *Promoting community resilience in disasters: The role for schools, youth, and families*. New York: Springer
- Sampath, K. Panneerselvam. A, & Santhanam.S (2006). “Introduction to educational technology”, Sterling Publishers Pvt Ltd.
- UNISDR (2007) *Hyogo Framework for Action (HFA) Building the resilience of nations and communities to disasters*.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Βοσνιάδου, Σ.,(2001) Πώς μαθαίνουν οι μαθητές http://users.uoa.gr/~nektar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.html.
- EMDAT (2020): OFDA/CRED International Disaster Database, Université catholique de Louvain – Brussels – Belgium.
- Κλιματική αλλαγή — Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος <https://www.eea.europa.eu/el/themes/climate>.
- Owen, J. (2005). Tsunami family saved by schoolgirl's geography lesson. *National Geographic News*. http://news.nationalgeographic.com/news/2005/01/0118_050118_tsunami_geography_lesson.html

Κοινωνικοποίηση του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Τ.Δ.Ε. – ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο πραγματεύεται το θέμα της κοινωνικοποίησης του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον. Το ζήτημα της κοινωνικοποίησης δεν είναι νέο στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και κοινωνιολόγους από πολύ παλιά ενώ βρίσκεται πάντα στο προσκήνιο. Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναλυθεί από κοινωνιολογική σκοπιά το διαχρονικό και πάντα επίκαιρο φαινόμενο της παιδικής κοινωνικοποίησης κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό πλαίσιο που επιδρά τόσο στο άτομο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο κατ' επέκταση. Η έμφαση δίνεται κυρίως στη σημασία, στη λειτουργία και στην κοινωνική πλευρά του πολυδιάστατου και βαρυσήμαντου αυτού ζητήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικοποίηση, οικογένεια, παιδί

Abstract

This article focuses on student socialisation within the family environment. The issue of socialisation is hardly new in the international literature, as it has been the scope of a great number of researchers and sociologists for many years and remains in the forefront up to date. The main goal of this article is to analyse the timeless and always relevant issue of child socialisation from a sociological point of view, mainly within the framework of the family environment, which affects both individuals and, by extension, the society. Emphasis is primarily placed on the meaning, the function and the social aspect of this multidimensional and highly important issue.

Keywords: socialisation, family, child

Εισαγωγή

Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει και εσωτερικεύει τα διάφορα στοιχεία του πολιτισμού της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Δασκαλάκης, 2009), πράγμα που του επιτρέπει να διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα και να ενταχθεί σε διάφορες ομάδες. Αναλυτικότερα, η κοινωνικοποίηση υπό την έννοια της οικειοποίησης των αγαθών του πολιτισμού ή και την προβολή του από κάποια ομάδα είναι μια διαδικασία πρόσληψης και ένταξης του ατόμου στο περιβάλλον και σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό. Ο καθένας καλείται να προσαρμόζεται σε μια οργανωμένη μορφή ζωής, να αξιοποιεί τις δυνατότητές του για προσωπική εξέλιξη αφομοιώνοντας τις υπάρχουσες νόρμες και αξίες έτσι ώστε αργότερα να τις αισθάνεται σαν δικές του (Κογκούλης, 2011). Μέσω της κοινωνικοποίησης, της διαδικασίας με άλλα λόγια μετασχηματισμού του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικού, κατακτάται ένα είδος κώδικα-συμβόλων και κανόνων που διέπουν την

ομαλή κοινωνική συμβίωση. Με την επίδραση του φυσικού, κοινωνικού και πολιτικο-στορικού περιβάλλοντος μαθαίνονται κανόνες και αξίες της ζωής της κοινωνικής ομάδας ή της κοινωνικής τάξης στην οποία το άτομο ανήκει και ζει και διαρκεί από τη ζωή μέχρι το θάνατό του. Ο τρόπος μάλιστα που θα εφαρμόσει κανείς τους κανόνες της κοινωνίας και θα διασφαλίσει τις αξίες της ζωής λέγεται κοινωνική συμπεριφορά. (Τσιπλητάρης, 2011α). Το άτομο σε ένα πλαίσιο πληρότητας, επικοινωνίας και πράξης λοιπόν αλληλεπιδρά δυναμικά και ενεργητικά με το περιβάλλον του τόσο διαμορφώνοντας την εικόνα του «Εγώ» και την ταυτότητά του όσο και κατακτώντας την ικανότητα ανταπόκρισης με επιτυχία στις κοινωνικές επιταγές (Μπίκος, 2004).

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, που δεν είναι αποτέλεσμα τυποποιημένης μάθησης καθώς διαφοροποιείται συνεχώς λόγω επιρροών, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επιτελείται μέσω συγκεκριμένων ψυχοκοινωνικών μηχανισμών (Γεωργούλας κ.ά., 2012).

Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό ο αμφίδρομος, δυναμικός και εξελικτικός χαρακτήρας της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποιητική διαδικασία διαφοροποιείται μάλιστα χωροχρονικά ανάλογα με τις συνθήκες και βασίζεται στην αλληλεπίδραση κοινωνίας και ατόμου (Δασκαλάκης, 2014) μέσω της οποίας οικοδομείται η ατομική και συλλογική ταυτότητα. Ο μετασχηματισμός επομένως του ανθρώπου από βιολογικού σε κοινωνικού όντος γίνεται μέσω της δια βίου κοινωνικής διαντίδρασης ανάμεσα στην κοινωνία και το άτομο που αποτελεί με άλλα λόγια την κοινωνικοποίηση (Κωνσταντίνου, 1998).

Συνεχίζοντας, η κοινωνικοποίηση όπως έχει υποστηριχθεί προϋποθέτει αναπτυγμένη κοινωνικότητα (Κογκούλης, 2011). Με τον όρο κοινωνικότητα εννοούμε την ικανότητα να ζει κανείς και να συνεργάζεται αρμονικά με τους υπόλοιπους, αλληλεπιδρώντας αμφίδρομα μέσα σε μια διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον, προασπίζοντας πάντα ο καθένας την ατομικότητά του. Επομένως, το άτομο όταν εφαρμόζει τους κανόνες, τις αξίες της κοινωνίας και διασφαλίζει παράλληλα τις αξίες της ζωής του, υιοθετεί μια κοινωνική συμπεριφορά (Τσιπλητάρης, 2011β) και είναι σε θέση να ενταχθεί ομαλά στον κοινωνικό ιστό. Κοινωνικοποίηση και κοινωνικότητα άρα νοούνται ως δυναμικές διαδικασίες βάσει των οποίων ο καθένας είναι ελεύθερος να ενταχθεί ή όχι στο κοινωνικό περιβάλλον με δική του πρωτοβουλία χωρίς την κατάργηση της επιλογής και της ελεύθερης βούλησής του.

Κοινωνικοποίηση και οικογένεια

Γενικότερα, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση που αρχίζει με τη γέννηση και ολοκληρώνεται με την απόκτηση πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού, διακρίνεται στη φάση καλλιέργειας του κοινωνικού στοιχείου και εκείνης της πολιτιστικής ένταξης. (Κογκούλης, 2011). Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης (Τσιπλητάρης, 2011) χαρακτηρίζεται από αλληλεπιδράσεις όπου υπάρχουν στενές διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Γεωργούλας κ.ά.,

2012) και από τη γέννηση κιόλας του παιδιού για όλη του τη ζωή διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τις αξίες και τις αντιλήψεις που αυτό θα υιοθετήσει μεταφέροντάς του πρότυπα, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς (Parsons et al., 1982 · Peterson & Rollins, 1987). Ο θεσμός της οικογένειας όπως τονίζει και ο Νταλάκας (1982) είναι απαραίτητος για την κοινωνική υπόσταση και ταυτότητα του ανθρώπου καθώς το νέο άτομο δέχεται σημαντικές επιδράσεις από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξή του. Πιο αναλυτικά, μέσω της οικογένειας και των πρώτων και σημαντικότερων επιδράσεων που αυτή ασκεί υποστηρίζεται και διευκολύνεται η ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Μέσα στην οικογένεια το άτομο μαθαίνει ιδέες, γλώσσα, κριτήρια ηθικής αξιολόγησης, τον πολιτισμό, με άλλα λόγια, που του δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Πολύ σημαντική είναι βεβαίως και η μάθηση ρόλων που του επιτρέπει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις προσδοκίες των άλλων. Η μάθηση αυτή γίνεται με το μηχανισμό μίμησης των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών της θέσης και των ρόλων των προτύπων-γονέων. Κάπως έτσι αρχίζει και η προπαρασκευαστική κοινωνικοποίηση σε ποικίλους ρόλους και ιδιαίτερα σε εκείνους του φύλου ήδη από νωρίς (πειραματισμοί στο παιχνίδι με μελλοντικούς ρόλους π.χ. ρόλος μητέρας, πατέρα κ.ά.)

Ειδικότερα, ως καθοριστικής σημασίας φορέας κοινωνικοποίησης, η οικογένεια προσπαθεί να μεταδώσει και να μάθει στο παιδί αξίες και κανόνες (Κογκούλης, 2011) που ισχύουν κάθε φορά αλλά και να το προετοιμάσει για την μετέπειτα ανάληψη κοινωνικά καθορισμένων ρόλων και θέσεων στον κοινωνικό ιστό. Στο πλαίσιο λοιπόν των οικογενειακών σχέσεων το άτομο μαθαίνει τι είναι αποδεκτό και τι όχι, αποκτά την ικανότητα να δημιουργεί σχέσεις, ταυτίζεται με ανθρώπους του περιβάλλοντος με το οποίο συναναστρέφεται καθημερινά και συγκροτεί την προσωπικότητά του ώστε να ενταχθεί στην κοινωνική πραγματικότητα και να αποκτήσει κοινωνική/συλλογική ταυτότητα πέραν της ατομικής. Ωστόσο, σε κάθε κοινωνία η δομή, το μέγεθος και η λειτουργία της οικογένειας αποτελούν παραμέτρους που οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς. Αν και σήμερα λόγω πολλών διαφοροποιήσεων και αλλαγών του οικογενειακού θεσμού και σχέσεων (διαζύγιο, σύμφωνο συμβίωσης, αυτονόμηση του ατόμου από την οικογένεια, μονογονεϊκές οικογένειες κ.ά.) παρατηρείται μια πιο χαλαρή σύνδεση των μελών από ό,τι παλαιότερα, η οικογένεια συνεχίζει να αποτελεί βασικό τόπο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ασκώντας σημαντικές επιδράσεις στην αφομοίωση κοινωνικών κανόνων, την εσωτερίκευση του προσωπικού και κοινωνικού συστήματος αξιών (Τσιπλητάρης, 2011β), προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η οικογένεια μέχρι σήμερα παραμένει ο βασικότερος φορέας ανάπτυξης του παιδιού καθώς αποτελεί κοινωνικό θεσμό και λειτουργεί ως υποσύστημα του γενικότερου κοινωνικού συστήματος. Η οικογένεια αποτελεί μια ομάδα, τα μέλη της οποίας έχουν κοινές επιδιώξεις, αξίες, συμπεριφορές και υποστηρίζουν κοινώς αποδεκτούς κανόνες και θεσμούς. Η λειτουργία στην οποία δίνει ιδιαίτερη βάση η οικογένεια σήμερα είναι η διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών παράλληλα με την συναισθηματική κάλυψη όλων των μελών της. Ως εκ τούτου, η

οικογένεια διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση στα άτομα-μέλη της και είναι αρωγός για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2005). Όταν μάλιστα το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί αρμονικά βοηθώντας και στηρίζοντας το παιδί, διευκολύνει με αυτόν τον τρόπο την κοινωνικοποιητική διαδικασία. Όπως αναφέρουν ερευνητές, (Μπίκος, 2004) η ποιότητα των πρώιμων σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών επηρεάζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ευκολία της κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Ακόμη, με τις επιταγές, τις αξίες, τις συνήθειες και της προσδοκίες της οικογένειας ενισχύονται ή εμποδίζονται οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού στο σχολείο συνδυαστικά πάντα με δυο βασικές παραμέτρους που παίζουν καθοριστικό ρόλο σε όλα αυτά- τη συνοχή της οικογένειας και τη γονεϊκή συμπεριφορά. Σύμφωνα μάλιστα και με το κοινωνικό μοντέλο (Μπαμπάλης, 2005), οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο αποδίδονται κατά ένα μέρος στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί και ειδικότερα στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων που επηρεάζει τον τρόπο ενσωμάτωσής του στο σχολικό περιβάλλον.

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την κοινωνικοποίηση

Ξεκινώντας την κοινωνιολογική προσέγγιση ενός θέματος αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι έχουν διατυπωθεί, όπως και για τα περισσότερα κοινωνικά φαινόμενα/ζητήματα, αρκετές θεωρίες. Έτσι και για την κοινωνικοποίηση του παιδιού που αποτελεί ορόσημο στην προσωπική και κοινωνική του ζωή έχουν υποστηριχθεί διάφορες απόψεις που συγκλίνουν αλλά και αποκλίνουν σε βασικά σημεία. Αρχικά, ο δομολειτουργισμός επικεντρώνεται στα ζητήματα της ανθρώπινης κοινωνίας που έχουν να κάνουν με την διατήρηση της κοινωνικής ευταξίας, αρμονίας, συνοχής και σταθερότητας (Δασκαλάκης, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνία βάσει των υποστηρικτών της θεωρίας αυτής θεωρείται ως ένα σύστημα συνεκτικών, αλληλένδετων και αλληλοεξαρτώμενων μερών (Δασκαλάκης, 2014) όπως για παράδειγμα οι δομές και θεσμοί της κοινωνίας που ρέπουν προς μια ισορροπία με σκοπό την ομαλή λειτουργία ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος. Τα επιμέρους μέρη συνυπάρχουν αρμονικά για να διατηρείται η προβλεψιμότητα και η σταθερότητα στο σύστημα καθώς ταυτόχρονα τα ίδια τα μέλη της κοινωνίας αποδέχονται κοινές αξίες, συμπεριφορές και πρότυπα εκφράζοντας έτσι ένα είδος συναίνεσης σχετικά με τις παραμέτρους του κανονιστικού συστήματος. Επομένως, όλες οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις γίνονται αποδεκτές και νομιμοποιούνται διότι τα μέλη της κοινωνίας υιοθετούν έναν κοινό πυρήνα αξιών (Νταλάκας, 1982).

Στην προκειμένη περίπτωση της κοινωνικοποίησης, ο λειτουργισμός ως θεωρία συναινετικού χαρακτήρα υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποιητική διαδικασία συμβάλλει στη σταθερότητα και ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2009) μέσα από τη δημιουργία σταθερών κοινωνικών σχέσεων (Γεωργούλας κ.ά., 2012). Εφόσον βασίζεται στην παραδοχή ότι όλα τα επιμέρους στοιχεία της κοινωνίας/συστήματος υπηρετούν έναν κοινό σκοπό, θεωρεί ότι οι διάφοροι θεσμοί, ρόλοι, κανόνες και πρότυπα αποτελούν συνεκτικά και αλληλένδετα μέρη απαραίτητα για την επιβίωση της κοινωνίας. Παράδειγμα διαδικασίας εσωτερίκευσης από τα άτομα όλων αυτών των αξιών και

προτύπων αποτελεί η κοινωνικοποίηση, η οποία σύμφωνα με τους υποστηρικτές του λειτουργισμού λαμβάνεται ως ατομική διαδικασία μάθησης. Ειδικότερα, τα μέλη του συστήματος εσωτερικεύουν τις προσδοκώμενες συμπεριφορές που καλούνται να επιδείξουν μελλοντικά και έχουν προκαθοριστεί από την κοινωνία και διαμορφώνουν έτσι τον εαυτό τους. Μέσω λοιπόν όλης αυτής της διαδικασίας εσωτερίκευσης και αφομοίωσης συμπεριφορών, κανόνων, αξιών και προτύπων ενισχύεται η κοινωνική συναίνεση και συνοχή και επιτυγχάνεται η διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος. Διαφορετικά αν δεν λειτουργούσε η κοινωνικοποίηση με ό, τι αυτή συνεπάγεται, η ύπαρξη της κοινωνίας θα ήταν ανέφικτη και ανεδαφική.

Ως έννοια επιστημονικής μελέτης, η κοινωνικοποίηση του ατόμου εμφανίζεται ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα με τον Emil Durkheim. Αναλυτικότερα, υποστήριξε ότι το παιδί έχει ασαφείς και απροσδιόριστες διαθέσεις στην αρχή, που μπορούν να εξελιχθούν σε ιδιότητες μέσα από την κοινωνικοποίησή του με τη βοήθεια των κατάλληλων φορέων (Τσιπλητάρης, 2011α). Ειδικότερα, αναγνώρισε την σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής κοινωνικοποίησης τονίζοντας ότι η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει μόνο αν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στα μέλη της. Η ομοιογένεια αυτή λοιπόν μπορεί να διαιωνιστεί μέσω της εκπαιδευτικού θεσμού, ο οποίος θα εμπεδώσει στα παιδιά τις βασικές ομοιομορφίες που απαιτεί η κοινωνική ζωή (Λάμνιας, 20011). Ο Durkheim, τέλος, αναφέρθηκε στον ρόλο της εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και ομαλότητας, συνδέοντας τον ρόλο αυτό με τη διαμόρφωση μιας νέας ηθικής που εδράζεται στην πειθαρχία, την ενσωμάτωση σε ομάδες και το αυτόνομο πεδίο δράσης (Γκίβαλος, 2005).

Στη συνέχεια, ο Parsons δίνοντας βάση στις παραπάνω απόψεις του Durkheim, επικεντρώθηκε πιο εξειδικευμένα στο θέμα της κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας διατηρείται η κοινωνική σταθερότητα και τάξη (Δασκαλάκης, 2014). Τα άτομα δηλαδή εσωτερικεύουν την κουλτούρα μέσα στην οποία γεννήθηκαν (Μπαμπάλης, 2005), αφομοιώνουν κοινωνικούς κανόνες γενικής ισχύος και τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες. Έτσι εξασφαλίζεται η συνοχή των μελών της κοινωνίας και διασφαλίζεται η σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος που είναι ο απώτερος σκοπός. Πιο συγκεκριμένα, ο Parsons διατύπωσε τη συστημική θεωρία κοινωνικοποίησης (Μπαμπάλης, 2005· Τσιπλητάρης, 2011α), όπου συστήματα θεωρούνται οι κοινωνικές συνθήκες. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία συστημικού χαρακτήρα, η κοινωνική ανέλιξη του ατόμου ερμηνεύεται βάσει των σχέσεων ατόμου και περιβάλλοντος και η κοινωνικοποίηση ξεκινά σε πρώτη φάση όταν το παιδί εσωτερικεύει τα πρώτα πρόσωπα επαφής και φροντίδας -τη μητέρα και τον πατέρα συνήθως- ως σύμβολα και ολοκληρώνεται από το ίδιο με την εσωτερίκευση κοινωνικών κανόνων και αξιών του συστήματος. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται σταδιακά και συνεχώς, εφόσον το άτομο αποκτά νέες ικανότητες για να ανταποκριθεί σε καινούργιους ρόλους που η κοινωνία του αναθέτει και για να μπορέσει τελικά να ανταποκριθεί στη λειτουργία τους. Οι φορείς κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, παρέα συνομηλίκων, σχολείο, κράτος, ΜΜΕ, θρησκεία, εργασία, κοινωνικές ομάδες κλπ.) είναι αυτοί που κάθε φορά καλλιεργούν τις κοινωνικές αξίες πάνω στις οποίες βασίζονται οι διάφοροι ρόλοι. Οι ρόλοι με τη σειρά τους καθορίζονται

κάθε φορά από τις κοινωνικές συνθήκες/συστήματα. Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται ενώ το άτομο ανέρχεται από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα κοινωνικά συστήματα (Τσιπλητάρης, 2011β). Βασική προϋπόθεση για να γίνει η ανέλιξη αυτή κάθε φορά είναι να αποδεσμευτεί το παιδί από το προηγούμενο κοινωνικό σύστημα ώστε να ενταχθεί ομαλά στο επόμενο. Στην πορεία αυτή ανάβασης λοιπόν, το άτομο καλείται να μεταβεί από ένα κατώτερου επιπέδου σύστημα π.χ. την οικογένεια σε ένα ανωτέρου επιπέδου π.χ. το σχολείο μέχρι να εσωτερικευθούν όλοι οι κανόνες ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος. Βασικό σημείο σε όλα αυτά σύμφωνα με τον Parsons είναι η σταθερή διατήρηση των συστημάτων χωρίς αλλαγές που θα διαταράζουν τα δεδομένα καθώς και η αποδοχή της κοινωνίας όπου τα οργανικά μέλη της οφείλουν να αγωνίζονται για τη διαφύλαξη της κοινωνικής διαρθρωτικής δομής.

Στις παραπάνω απόψεις του Parsons αρκετοί ήταν εκείνοι που άσκησαν αυστηρή κριτική. Αρχικά, ανέφεραν ως έλλειμμα της θεωρίας του Parsons το ότι η κοινωνικοποίηση θεωρείται δοσμένη εκ των προτέρων κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και ότι η ατομικότητα του παιδιού δεν ερμηνεύεται επαρκώς. Η κοινωνικοποίηση επιπλέον υποστήριξαν ότι εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία εσωτερίκευσης και αφομοίωσης κοινωνικών κανόνων όπου παραμερίζονται οι πιθανές συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό σύστημα για χάρη της εσωτερίκευσης αυτών και το ίδιο το άτομο υποτάσσεται στην υπερδύναμη της κοινωνίας. Τέλος, τόνισαν ότι ο καθένας παρουσιάζεται ξεχωριστά να αποτελεί μια μοναδική ατομικότητα και σε αυτήν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο ο βαθμός κοινωνικοποίησής του (Τσιπλητάρης, 2011α).

Από την άλλη πλευρά, η συγκρουσιακή θεωρία προσεγγίζει το θέμα της κοινωνικοποίησης διαφορετικά. Αν και υποστηρίζει την υπεροχή των κοινωνικών δομών παραμερίζοντας την ατομική δράση και συμμετοχή όπως ο δομολειτουργισμός, δεν πιστεύει στην αρμονική συνεργασία και λειτουργία των δομών ώστε να επιτευχθεί η σταθερότητα, η ομαλότητα και η πρόοδος της κοινωνίας. Αντίθετα, εντοπίζει τα αντικρουόμενα συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων καθώς και την επιβολή της εξουσίας που ελέγχεται από το οικονομικό σύστημα (Δασκαλάκης, 2014). Έχοντας δεχθεί επιδράσεις από τον Marx και τον Weber, η θεωρία αυτή συνδέει την κοινωνικοποίηση με το ζήτημα της εξουσίας και της κοινωνικής σύγκρουσης, όπου η τελευταία είναι ένα υγιές κληροδοτημένο θεμελιώδες κοινωνικό στοιχείο (Δασκαλάκης, 2009). Η κοινωνικοποίηση λοιπόν θεωρείται το μέσο το οποίο επιστρατεύει η άρχουσα τάξη για να διατηρήσει το status quo και αποτελεί ατομική διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση του εαυτού, της ταυτότητας και των φιλοδοξιών του καθενός. Η εσωτερίκευση μάλιστα των κανόνων και αξιών και οι πιέσεις που ασκούνται στο άτομο για συμμόρφωση από τους φορείς κοινωνικού ελέγχου επιδρούν σημαντικά στον τρόπο εξέλιξης της κοινωνίας. Ουσιαστικά η κοινωνικοποίηση είναι προκαθορισμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαράγονται συμπεριφορές που εξυπηρετούν τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων και θεσμών για να δικαιώνονται οι κοινωνικές ανισότητες από τη μία γενιά στην άλλη.

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2011α), οι θεωρίες των κοινωνικών δομών σχετικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, πέραν του ότι επηρεάζονται από τις εκάστοτε οικονομικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες ζωής, έχουν αφετηρία την μαρξιστική θεωρία. Σύμφωνα με την τελευταία, κάθε κοινωνία που ακολουθεί το δυτικό πρότυπο αποτελείται από την αστική/άρχουσα τάξη που διαθέτει και διαχειρίζεται τα μέσα παραγωγής και την εργατική τάξη (εργατική δύναμη-προλεταριάτο). Ανάμεσα στις δυο αυτές τάξεις υπάρχει άνιση κατανομή του πλούτου και της δύναμης και γι' αυτό η μεταξύ τους πάλη είναι αναπόφευκτη. Η κοινωνικοποίηση επομένως του ατόμου καθορίζεται από τον τρόπο που διαρθρώνεται η ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής και από τον χαρακτήρα της εργασίας που αντιμετωπίζεται ως αμοιβή. Σαφέστερα, ο καθένας μέσα από την «κοινωνική του κληρονομιά» που αποκτά από τους άλλους επηρεάζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και φέρει μέσα του το κοινωνικό αυτό στοιχείο που μεταβιβάζει ως κοινωνικό κληροδότημα και στους υπόλοιπους μέσα από τις πράξεις/συμπεριφορά του. Οι πράξεις είναι κομβικής σημασίας έννοια για την κοινωνικοποίηση εφόσον αυτές εξαρτώνται από τη συμπεριφορά του ατόμου που υποκινείται από ένα κίνητρο/ανάγκη/επιθυμία (ατομικές ανάγκες επιθυμίες από τη μία και κοινωνικές από την άλλη).

Μάλιστα, ο Habermas πιστεύοντας ότι η βάση της κοινωνικής δομής είναι η οικογένεια και ουσιαστικό όργανο κοινωνικοποίησης είναι η γλώσσα (Μπαμπάλης, 2005) προσπάθησε να ερμηνεύσει την κοινωνικοποίηση βάσει της κοινωνικο-δομικής θεωρίας αναπτύσσοντας ένα ειδικό μοντέλο όπου ο βαθμός της κοινωνικής συμπεριφοράς επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές ζωής και δράσης είναι προκαθορισμένες και διαφορετικές σε κάθε περίπτωση και μάλιστα οι κοινωνικοπολιτισμικές δομές επιτρέπουν ή όχι την αλληλεπίδραση και επικοινωνία για να αναπτύξει το άτομο κοινωνική δράση. Η θεωρία των κοινωνικών δομών επομένως επικεντρώνεται κυρίως στον ρόλο της οικογένειας. Η κοινωνική θέση των γονέων αρχικά καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τις σχέσεις με τα παιδιά τους. Έτσι, επηρεάζεται ο τρόπος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ατόμων που επηρεάζει με τη σειρά του κατ' επέκταση και την παιδική κοινωνικοποίηση. Καθοριστικοί παράγοντες για την κοινωνικοποίηση αποτελούν επίσης το επάγγελμα, η γλώσσα των γονέων που τονίζεται σε μεγάλο βαθμό, η οικογενειακή διάρθρωση, η οικονομική θέση τους κ.ά.

Πάνω στην θεωρία του Habermas, υπήρξαν ορισμένες επικρίσεις/επισημάνσεις. Αναλυτικότερα, υποστηρίχθηκε ότι ο Habermas επικεντρώθηκε μονόπλευρα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου όσον αφορά όμως μόνο τη γλωσσική ανάπτυξη (Τσιπλητάρης, 2011β) αγνοώντας παράλληλα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του καθενός.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και στις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την κοινωνικοποίηση με βασικότερη τη θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης/διαντίδρασης του Mead. Ο Mead υποστήριξε ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης που είναι αμφίδρομη και ενεργητική (Κωνσταντίνου, 1998· Λάμνιαν, 2001) γίνεται μέσω των

συμβόλων και της ερμηνείας των διάφορων νοημάτων, μέσω των ενεργειών και δράσεων κατά τις οποίες τα άτομα παρατηρούν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, επικοινωνούν (Δασκαλάκης, 2009) και εσωτερικεύουν. Βάσει λοιπόν κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση όπως πίστευε, εισήγαγε την έννοια της «ανάληψης ρόλου» (Δασκαλάκης, 2014) όπου το άτομο επιχειρεί να προβλέψει τις προθέσεις και τα κίνητρα των άλλων για να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τους σκοπούς και τη συμπεριφορά τους ώστε να πράξει ανάλογα ο ίδιος. Βασική προϋπόθεση για να ευδοκιμήσει η κοινωνική ζωή αποτελεί σαφώς η ύπαρξη και αποδοχή κοινών συμβόλων στα μέλη της κοινωνίας όπως είναι για παράδειγμα η γλώσσα και κάθε είδους επικοινωνιακή σχέση που αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα.

Ειδικότερα, ο Mead δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας διέκρινε το «εγώ» από το «εμέ». Το «εγώ» αναφέρεται στο νήπιο που δεν έχει κοινωνικοποιηθεί ακόμη και κυριαρχείται από τα ένστικτα και τις παρορμήσεις του, ενώ το «εμέ» προσδιορίζει τον κοινωνικό εαυτό με αυτοσυνειδησία όπου το άτομο βλέπει τον εαυτό του μέσα από τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι. Συνεχίζοντας, μίλησε και για τον «γενικευμένο άλλο» που αποτελεί μια φάση κατά την οποία το παιδί ξεκινά να εσωτερικεύει τους κανόνες, τις αξίες, την κουλτούρα και τις αντιλήψεις της περιβάλλουσας κοινωνίας. Αρχικά, το μικρό παιδί αλληλεπιδρά με τους «σημαντικούς άλλους» (Μπαμπάλης, 2005) και προσπαθεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τα σύμβολα των σημαντικών προσώπων με τα οποία έρχεται σε πρώτη και συχνή επαφή, όπως της μητέρας και του πατέρα. Στη συνέχεια, μέσω του μηχανισμού της μίμησης που αναφέρθηκε και προηγουμένως στην παρούσα εργασία, προσποιείται ότι είναι διαφορετικό πρόσωπο επιτελώντας ρόλους που έχει δει και μάθει (π.χ. ρόλοι νοικοκυράς, μητέρας, πατέρα κλπ.). Κατόπιν, το παιδί μαθαίνει να παίζει πολύπλοκα παιχνίδια αναλαμβάνοντας τους ρόλους αυτούς, συντονίζοντας τις ενέργειές του με τον κατάλληλο τρόπο αλλά και τηρώντας κανόνες, φτάνοντας όπως λέει η θεωρία της διαντίδρασης στο τελικό στάδιο ανάπτυξης του εαυτού του- τον «γενικευμένο άλλο» (Δασκαλάκης, 2009). Σύμφωνα με τον Mead, ο άνθρωπος που κοινωνικοποιείται κανονικά μέσω της εσωτερίκευσης συμβόλων και ερμηνείας της σημασίας τους βρίσκεται σε αντιπαράθεση όχι μόνο με το φυσικό αλλά και με το κοινωνικό του περιβάλλον (Τσιπλητάρης, 2011α), ως δημιούργημα του περιβάλλοντος κόσμου και είναι κοινωνικά εγκλωβισμένος. Από αυτόν τον κοινωνικό εγκλωβισμό το άτομο απελευθερώνεται μέσω της ποιότητας της συμβολικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, εσωτερικεύοντας του κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες της ζωής. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται η προσωπικότητά του, συγκροτείται η ταυτότητα και εκφράζεται η κοινωνική συμπεριφορά του.

Στις παραπάνω απόψεις του Mead για τη συμβολική αλληλεπίδραση ασκήθηκε κριτική όσον αφορά δύο κύρια σημεία της θεωρίας του. Με άλλα λόγια, θεωρήθηκε ότι ο Mead αγνόησε τις κοινωνικές δομές που σταθεροποιούνται αναπαραγωγικά και αντιπαράτιθενται με το περιβάλλον. Κλείνοντας, υποστηρίχθηκε ακόμη από τους επικριτές του ότι αγνόησε τις συγκρούσεις ατόμου-κοινωνίας μέσω των οποίων προκύπτουν καινούργιες μορφές κοινωνικής συμβίωσης και αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2012). Κοινωνιολογία. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»
- Γκίβαλος, Μ. (2005). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αθήνα: εκδόσεις Νήσος
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Δασκαλάκης, Δ. (2014). Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: εκδόσεις διάδραση
- Κογκούλης, Ι. (2011). Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. (Β' έκδοση). Αθήνα: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο και Κώστας Λάμνιαν
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη - ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός
- Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές στη σχολική τάξη. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Νταλάκας, Θ. (1982). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας. (Β' έκδοση συμπληρωμένη). Ιωάννινα: εκδόσεις ΑΦΩΝ ΚΑΜΗΝΑ
- Τσιπλητάρης, Α. (2011α). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αθήνα: εκδόσεις διάδραση
- Τσιπλητάρης, Α. (2011β). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα: εκδόσεις διάδραση

Ξενόγλωσση

Parsons, J., Adler, T., & Kaczala, C. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53(2), 310-321. doi:10.2307/1128973

Peterson G.W. & Rollins B.C. (1987). Parent-Child Socialization. In: Sussman M.B., Steinmetz S.K. (eds). *Handbook of Marriage and the Family*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7151-3_18

**Συμβουλευτική στο σύγχρονο σχολείο:
Παράγοντες και περιθώρια βελτίωσης μιας συμβουλευτικής παρέμβασης
ως αποτέλεσμα μιας αναστοχαστικής καταγραφής**

Τοκμακίδου Ελπίδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, etokmaki@sch.gr

Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαθέτει ένα ποικίλο ρεπερτόριο δεξιοτήτων, οι οποίες αναδεικνύονται ως απαραίτητα εφόδια για τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών/τριών. Πρόκειται για δεξιότητες προερχόμενες κυρίως από το χώρο της συμβουλευτικής (Εμμανουηλίδου, χ.χ.) και οι οποίες χρειάζεται να καλλιεργηθούν μέσα από τη συστηματική εξάσκηση ενώ προϋποθέτουν την προσωπική δέσμευση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Η αναστοχαστική παρουσίαση μιας περίπτωσης επικοινωνίας κατά την οποία καταγράφεται η συνειδητή επιλογή άσκησης συμβουλευτικού ρόλου από την πλευρά μιας εκπαιδευτικού, αποτελεί ένα παράδειγμα ειλικρινούς καταγραφής της βιωματικής εμπλοκής σε ένα εγχείρημα κατάρτισης και καλλιέργειας προσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στη σχετική περιγραφή παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και μέθοδοι της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η έναρξή της έχει ως αφορμή ένα περιστατικό που περιγράφεται αρχικά ενώ ακολουθούν η επικέντρωση στις διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, που αναπτύχθηκαν στη διάρκειά της αλλά και η εστίαση σε ενδεχόμενες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβουλευτική παρέμβαση, αναστοχαστική καταγραφή

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απαιτήσεις και προσδοκίες -λόγω της έντασης και έκτασης των νεότερων κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών αλλαγών σε συνδυασμό με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις- καθιστούν συνθετότερο τον εκπαιδευτικό ρόλο σε σχέση με προηγούμενες εποχές, καθώς αυτός δεν περιορίζεται πλέον μόνο στη μετάδοση γνώσεων. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, επικοινωνιακή ικανότητα και αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Εμμανουηλίδου, χ.χ.), για την υποβοήθηση των μαθητών/τριών τους στην αντιμετώπιση δυσκολιών, που σχετίζονται όχι μόνο με τα μαθήματα αλλά συχνά και με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική απέναντι στη διαμορφούμενη αυτή αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού καταγράφεται συχνά το αίτημα υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος μέσα από την αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης ή ανάπτυξης κατάλληλων δεξιοτήτων αντιμετώπισης των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές/τριές τους (Διαμαντίδου, 2014^α). Για αυτό άλλωστε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης

και συμβουλευτικής (Κιρκιγιάννη, χ.χ.) έχει καταγραφεί ως αναγκαιότητα. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων και η εν γένει υποβοήθηση των μαθητών/τριών στην κατεύθυνση ολοκλήρωσης της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Μπρούζος, 1998) μπορεί να υποστηριχθεί από έναν/μία εκπαιδευτικό που είναι σε θέση να «μπει» στη θέση του άλλου αποδεικνύοντας στην πράξη ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή. Ωστόσο έχει επίσης καταγραφεί ότι η αλλαγή στην παιδαγωγική στάση ενός εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική του αλλαγή και την αλλαγή της οπτικής που ο ίδιος έχει για το ρόλο του (Διαμαντίδου, 2014^β).

Με αυτή την προοπτική η επιλογή της παρουσίασης μιας περίπτωσης συμβουλευτικής παρέμβασης έχει ως στόχο την παροχή ενός παραδείγματος εφαρμογής της ενσυναίσθησης από την πλευρά της εκπαιδευτικού/ συμβούλου και προσωπικής διερεύνησης της δυνατότητας ανάπτυξης ενός διάλου αποτελεσματικής επικοινωνίας, βελτίωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και υποβοήθησης τους στην πορεία αυτοπραγμάτωσής τους (Κιρκιγιάννη, χ.χ.).

Περιγραφή περιστατικού

(α) Τι συνέβη;

Η Μαρία είναι μαθήτρια της Στ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι γονείς της εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και μετακινούνται συχνά, για αυτό και η Μαρία δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει φίλιες που διατηρούνται στο χρόνο. Κατά τα προηγούμενα δύο χρόνια η Μαρία είχε την ευκαιρία να αναπτύξει φιλικές σχέσεις με συμμαθήτριές της στο σχολικό περιβάλλον μιας επαρχιακής πόλης, όμως η τοποθέτηση της μητέρας της στο σχολείο, που φοιτά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, της έχει δημιουργήσει εκ νέου προβλήματα. Αισθάνεται ότι οι συμμαθήτριές της επιθυμούν τη συναναστροφή μαζί της για να έχουν τη βοήθειά της στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα σχολικά μαθήματα ενώ η ίδια αναζητεί διαφορετική ποιότητα στην προσφερόμενη συναναστροφή. Φαίνεται ότι συχνά καταπιέζει τα συναισθήματά της και αποδέχεται τα δεδομένα χωρίς κάποιες εξάρσεις ή έντονες αντιδράσεις. Όμως ένα περιστατικό κατά την ώρα του διαλείμματος κατέδειξε ότι η κατάσταση έχει πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις αφού η συχνά συνεσταλμένη και υποτονική Μαρία στη συγκεκριμένη σκηνή παίρνει ενεργό ρόλο και επιτίθεται φραστικά στις συμμαθήτριές της. Έτσι η Μαρία χρειάστηκε να βρεθεί ενώπιον της διευθύντριας του σχολείου για να απολογηθεί για την ανάρμοστη συμπεριφορά της.

Ακολούθησε η συνάντησή της με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης και η συμβουλευτική προσέγγιση της μαθήτριας. Για την ενίσχυση και διευκόλυνση της προσωπικής επαφής επιχειρήθηκε η εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης, η οποία σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση του C.Rogers (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001), μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στόχους που προϋπήρχαν άλλωστε και πριν από τη διερεύνηση της υπόθεσης. Βασική επιδίωξη της εν γένει προσέγγισης ήταν η υποστήριξη της μαθήτριας στη λήψη απόφασης για την

εξομάλυνση των σχέσεών της με συγκεκριμένες συμμαθήτριές της.

(β) Διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας

Έχοντας υπόψη ότι ως βασικές αρχές της ενεργητικής ακρόασης θεωρούνται η προσοχή και η παρατηρητικότητα, η γνησιότητα και η αποδοχή άνευ όρων όπως και η ενσυναίσθηση (Διαμαντίδου, 2014^β) επιδιώχθηκε η εξασφάλιση των συνθηκών μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, χωρίς εμπόδια. Η μαθήτρια κλήθηκε να επιλέξει και να καθορίσει η ίδια το χρόνο και τον τόπο συνάντησης (κατά τη διάρκεια του επόμενου διαλείμματος). Καθισμένη σε μικρή απόσταση από την εκπαιδευτικό της διατηρήθηκε η οπτική επαφή εξασφαλίζοντας τη σχετική βλεμματική ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να μιλά. Παράλληλα επιδείχθηκε η ίδια προσοχή στη διατήρηση της κατάλληλης σωματικής στάσης και του τόνου της φωνής (μιλώντας χαμηλόφωνα και με αργό ρυθμό). Η εστίαση στο θέμα επιτεύχθηκε με την αποφυγή διατύπωσης άσχετων ερωτήσεων, τον περιορισμό της πολυπλοκότητας των διακινούμενων μηνυμάτων αλλά και της ενθάρρυνσης, με την παραχώρηση χώρου και χρόνου για την προσωπική έκφραση της μαθήτριας. Επίσης επιλέχθηκε η χρήση του δεύτερου ενικού προσώπου έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συμπάθειά της προς το πρόσωπο της εκπαιδευτικού/συμβούλου. Παράλληλα έγινε προσπάθεια περιορισμού στην έκφραση κριτικής και αποδοχής με γνησιότητα των συναισθημάτων, των σκέψεων αλλά και της συμπεριφοράς της μαθήτριας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή διαφορετικών τύπων δεξιοτήτων οι οποίες αποκαλύπτονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) με την παράθεση συγκεκριμένων αποσπασμάτων της συζήτησης με τη συγκεκριμένη μαθήτρια:

Ανοιχτή ερώτηση	- Εκπαιδευτικός (Ε): Τι συνέβη Μαρία; - Μαθήτρια (Μ): Τα κορίτσια (Ε. και Δ.) δε με θέλουν στο παιχνίδι τους!
Αντανάκλαση συναισθήματος	- Εκπαιδευτικός (Ε): Καταλαβαίνω τη στενοχώρια σου! Σε λύπησε αυτό, έτσι;
Αντανάκλαση συναισθήματος	- Μαθήτρια (Μ): Θέλω να φύγω από αυτό το σχολείο. Ήθελα να είμαι μαζί τους αλλά αυτές μου είπαν ότι δε με θέλουν στην παρέα τους. Στενοχωρήθηκα και δεν μπορούσα να σταματήσω. Γιατί να μη με θέλουν... - Εκπαιδευτικός (Ε): Νιώθεις αγανάκτηση με τη συμπεριφορά τους; Φαίνεσαι ενοχλημένη. Σε πληγώνει το γεγονός ότι οι συμμαθήτριές σου (Ε. και Δ.) δε σε θέλουν στην παρέα τους.
Αντανάκλαση περιεχομένου/ Παράφραση/ Περίληψη	- Μαθήτρια (Μ): Μου θύμισε τα προηγούμενα χρόνια στο πρώτο μου σχολείο, όπου δύο κορίτσια από την τάξη μου, ζητούσαν από τις υπόλοιπες συμμαθήτριές μου να με αποφεύγουν στο διάλειμμα. Γιατί δε με θέλουν για παρέα; - Εκπαιδευτικός (Ε): Δε σε θέλουν για παρέα; - Μαθήτρια (Μ): Μου γύρισαν την πλάτη και μου είπαν να μην τις ακολουθήσω! - Εκπαιδευτικός (Ε): Λες δηλαδή ότι οι συμμαθήτριες σου, σου φέρονται όπως τα άλλα κορίτσια στο παλιό σου σχολείο που δε σε ήθελαν για παρέα; - Μαθήτρια (Μ): Μου γύρισαν την πλάτη και μου είπαν να μην τις ακολουθώ!

Αντανάκλαση περιεχομένου/ Παράφραση/ Περίληψη	----- ----- - Ε: Για να δούμε, Μαρία, αν σε κατάλαβα καλά μέχρι εδώ. Σε άκουσα να λες ότι αισθάνεσαι ότι οι συμμαθήτριάς σου σε εκμεταλλεύονται. - Μ: Ναι και μου ζητούν να τις βοηθάω στα μαθήματα και να δίνω τις εργασίες μου σε αυτές.
Ανοιχτή ερώτηση	- Ε: Θα με βοηθούσε, Μαρία, αν μου έδινες ένα συγκεκριμένο παράδειγμα πάνω σε αυτήν την περίπτωση, για να το καταλάβω καλύτερα. - Μ: Έτσι... έρχονται ή με παίρνουν τηλέφωνο και μου ζητούν να τις αντιγράψουν. Και όταν εγώ το σκέφτομαι, μου λένε ότι για εμένα είναι εύκολο αφού μπορεί να με βοηθήσει η μαμά μου και εγώ σκέφτομαι πως θα ήθελα να ήμουν πιο δυνατή και να τις έλεγα: «Ξέρετε, υπάρχει η δασκάλα μας να σας τις εξηγήσει».
Ενθάρρυνση Περίληψη/ Αντανάκλαση συναισθήματος Κλειστή ερώτηση (για τον έλεγχο ορθότητας της σκέψης)	- Ε: Χμμ-χμμ! - Μ: Μετά όμως σκέφτομαι ότι αν αρνηθώ θα χάσω την παρέα τους και έτσι στενοχωριέμαι, αλλά τελικά τις δίνω τις εργασίες. - Ε: Θα ήθελες να αρνηθείς να τις βοηθήσεις αλλά φοβάσαι μήπως αυτό γίνει αφορμή για να χάσεις την παρέα των συμμαθητριών σου;

(Πίνακας 1, Ενδεικτικά αποσπάσματα από τη συζήτηση με τη μαθήτριά)

Εκτός της αρχικής αμηχανίας στην έναρξη ανάληψης του συγκεκριμένου ρόλου (εκπαιδευτικού/συμβούλου), με τις στιγμές σιωπής, υπήρξαν ορισμένα σημεία της διαδικασίας που δημιούργησαν επιπλέον δυσκολίες. Το πρώτο αφορούσε στη στιγμή που η Μαρία αναφερόταν στην εκτίμησή της σχετικά με την αιτία που οι συμμαθήτριάς της δεν ανταποκρίνονταν στην ποιότητα της επικοινωνίας που αυτή επιθυμούσε να έχει μαζί τους. Κρίνοντας ως υπερβολική τη συγκεκριμένη τοποθέτηση, εντόπισα την ύπαρξη νοητικού θορύβου, καθώς η σκέψη μου μετακινήθηκε σε παρόμοια αναφορά που άκουσα από τη μητέρα της και συνάδερφό μου. Αντιλαμβανόμενη το γεγονός αυτό χρειάστηκε να σταματήσω, να ζητήσω από τη Μαρία να διακόψει την αφήγησή της και να επαναλάβει την πρότασή της ώστε να μπορέσω να απαλλαγώ από τις δικές μου σκέψεις, να μπορέσω να την ακούσω προσεκτικά, ενεργητικά και να προχωρήσω στη διατύπωση της καταλληλότερης παράφρασης.

Επιπλέον κρίνω ότι η διαδικασία ήταν αρκετά δύσκολη, κυρίως όσον αφορά στη συνειδητή επιλογή χρήσης της αντανάκλασης συναισθήματος και της διάκρισής της από τις ανοιχτές ερωτήσεις αλλά και την τεχνική της παράφρασης. Ωστόσο η χρήση της αντανάκλασης συναισθήματος επιβεβαίωσε την επικοινωνία με τη μαθήτριά, την αναγνώριση από μέρος μου των συναισθημάτων της και της κατάστασης στην οποία ενεπλάκη. Η έκβαση της συζήτησης απέδειξε την αποτελεσματικότητα χρήσης των δεξιοτήτων που καλλιεργήθηκαν στο πλαίσιο της. Ειδικότερα μέσα από την επανάληψη των λεγόμενων της μαθήτριάς, τη σύνθεση του περιεχομένου αλλά και τη σύνοψη με έμφαση στα ουσιαστικότερα σημεία των αναφορών της, επιτεύχθηκε -σε αρκετά σημεία- η ανατροφοδότηση της συνομιλίας αλλά και η κατανόηση των όσων εξέφρασε η μαθήτριά.

Έτσι στο συγκεκριμένο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, το διερευνητικό,

κατάφερα μέσω της ενσυναίσθητης κατανόησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001) να αντιληφθώ τα συναισθήματά της, τη θέση στην οποία βρέθηκε και τους λόγους που ενήργησε με το συγκεκριμένο τρόπο. Ωστόσο στον περιορισμένο χρόνο του διαλείμματος μου δόθηκε μόνο η ευκαιρία για την έναρξη δόμησης μιας σχέσης εμπιστοσύνης, για τον καθορισμό του προβλήματος και για τη διερεύνηση των σκέψεων και συναισθημάτων της μαθήτριας. Μια συμβουλευτική όμως διαδικασία γνωρίζει και επόμενα στάδια (Κιρκιγιάννη, χ.χ.), όπως αυτό της ενόρασης, κατά το οποίο η μαθήτρια θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί να εκφράσει ευρύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά της και έτσι από τη θέση του συμβούλου να οδηγηθώ σε πληρέστερη κατανόηση του προβληματισμού της αλλά και στην υποβοήθησή της για καλύτερη επικοινωνία με τον εαυτό της και τα συναισθήματά της, καταλήγοντας σε αποφάσεις, στο στάδιο της δράσης, κατά την ολοκλήρωση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

(γ) Τι θα γινόταν διαφορετικά

Σε επόμενη ευκαιρία θα επιχειρούσα να καλύψω και τα δύο στάδια εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις απρόσκοπτης διεξαγωγής της συμβουλευτικής μας συνάντησης.

Επίσης σε μια επόμενη ευκαιρία θα προσπαθούσα να αποστασιοποιηθώ από το ρόλο της υπεύθυνης δασκάλας στην τάξη της συγκεκριμένης μαθήτριας καθώς υπήρξε χαρακτηριστική η ενόχληση που ένιωσα όταν άκουσα τη μικρή Μαρία να μου μεταφέρει νύξεις της μητέρας της για τον τρόπο που διαχειρίζομαι τη συμπεριφορά των συμμαθητριών της, στοιχείο που μου έδωσε την εντύπωση πως κρίνει τον τρόπο εργασίας μου. Εκείνη τη στιγμή αισθάνθηκα ότι αποστασιοποιούμαι κάπως από τη συζήτηση και βρισκόμενη σε κατάσταση άμυνας θέλησα να σταματήσω τη συζήτησή μας. Το κουδούνι για την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας με έβγαλε από την κατάσταση εκνευρισμού στην οποία βρέθηκα. Στον αναστοχασμό αναφορικά με τη διερεύνηση λανθασμένων χειρισμών κατά τη συζήτηση καταγράφεται η ενδεχομένη βιασύνη μου για την διακοπή της, μια πρόθεση που δεν εκφράστηκε λεκτικά αλλά πιθανότατα αντιλήφθηκε και η μαθήτρια όταν σηκώθηκα από τη θέση μου για να υποδεχτώ τους υπόλοιπους μαθητές/τριες κατά την άφιξή τους στην τάξη με το κτύπημα του κουδουνιού. Στην αντίληψη της μαθήτριας ίσως αυτό ερμηνεύτηκε διαφορετικά, προς την κατεύθυνση επιλογής μιας ενδεδειγμένης συμπεριφοράς, σύμφωνα με τα πρότυπα που ισχύουν στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Αυτό όμως σημαίνει ότι δεν εξασφαλίστηκε ο απόλυτος συγχρονισμός με το βίωμα της (Κιρκιγιάννη, χ.χ.), ούτε διατέθηκε ο κατάλληλος χρόνος αφού η όλη κατάσταση εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός προγραμματισμού και ίσως στην επιτάχυνση της όλης διαδικασίας. Έτσι η επίλυση της σύγκρουσης αντιμετώπιστηκε, σύμφωνα με τον Γιαννίκα (2014), στο πλαίσιο της επιβολής (από την πλευρά της διευθύντριας) ή της αποφυγής (με τη δική μου συμβολή) με αποτέλεσμα την επιφανειακή επίλυση της έντασης, χωρίς να επιδιωχθεί η διερεύνηση των βαθύτερων αναγκών των πρωταγωνιστών της.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η ανάληψη ενός υποστηρικτικού ρόλου παρέχει σε αυτόν που την ασκεί μια ενδυναμωτική εμπειρία που μπορεί να προκαλέσει

ενθουσιασμό και ζήλο (Εμμανουηλίδου, χ.χ.), συναισθήματα που έχω συνειδητοποιήσει στην περιγραφόμενη περίπτωση επικοινωνίας. Παράλληλα όμως η διαδικασία αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού παρέχει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης και σχετικού προβληματισμού σε σχέση με τη προσωπική μου συμβολή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της μαθήτριάς μου.

Μια από τις πρώτες διαπιστώσεις αφορά στο ρόλο μου ως εμπυχωτριά της. Η συζήτηση μαζί της ίσως τη βοήθησε να αισθανθεί ότι είμαι ευαίσθητη απέναντι στις κοινωνικές και συναισθηματικές της ανάγκες. Όμως, όπως έχει αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Κιρκιγιάννη, χ.χ.), το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές. Ανάμεσα σε αυτές καταγράφονται ο βαθμός αποδοχής, η διαθεσιμότητα και η ποιότητα των πληροφοριών, η απουσία διαταραχών όπως και η ετοιμότητα του συμβουλευόμενου να δεχτεί την κατανόηση του συμβούλου/θεραπευτή. Μια πρώτη εκτίμηση για την περιγραφόμενη περίπτωση μπορεί να δώσει την εντύπωση πως οι παραπάνω μεταβλητές μπόρεσαν -σε κάποιο βαθμό- να ελεγχθούν, όμως η ταύτιση στο πρόσωπό μου διαφορετικών ρόλων (ως συμβούλου, ως υπεύθυνης δασκάλας της τάξης και ως μέλος ενός συγκεκριμένου συλλόγου διδασκόντων) δημιουργεί ενδοιασμούς και αναστολές όσον αφορά στην ισορροπία των σχέσεων και τα όρια της προσωπικής εμπλοκής, κυρίως λόγω της ύπαρξης της μητέρας της στον ίδιο επαγγελματικό χώρο.

Ένα ακόμη ζήτημα που με απασχόλησε κατά την αναστοχαστική διαδικασία αφορά στην ευχέρεια του συμβούλου να παρατηρεί και όχι να ερμηνεύει (Διαμαντίδου, 2014^β) ή να αξιολογεί συμπεριφορές μέσα από την αποφυγή εκφράσεων που δηλώνουν εντυπώσεις, υποθέσεις και ερμηνείες για τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητα ενός/μιας μαθητή/τριας. Αποτιμώντας την όλη συμμετοχή στην περιγραφόμενη συνάντηση κρίνω ότι επεδίωξα να αποφύγω σχετικό απόπειμα. Παράλληλα όμως διαπιστώνεται ότι χρειάζεται αρκετή και κατάλληλη εξάσκηση. Εξάλλου η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με τους παραπάνω ενδοιασμούς με οδήγησαν σε μια νέα προοπτική -αυτή της αναζήτησης αυτογνωσίας, της γνώσης των δυνατοτήτων και αδυναμιών του/της συμβούλου, της δυνατότητας εξέλιξης αλλά και βελτίωσης των προσωπικών δεξιοτήτων- στην κατεύθυνση της ανάπτυξης θετικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο και στην προώθηση ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης των όποιων ορίων (Διαμαντίδου, 2014^β).

Συμπεράσματα

Η ενασχόληση με διεργασίες εξάσκησης, προσωπικής αναζήτησης και κριτικής προσφέρει τη δυνατότητα προσωπικής βίωσης μιας διαδικασίας ουσιαστικής ανάπτυξης βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Η προοπτική προσωπικής θέασης -ως άτομο αλλά και μέλος μιας ομάδας- φώτισε τον τρόπο επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, ανάληψης και άσκησης συγκεκριμένων ρόλων στο ίδιο επαγγελματικό πλαίσιο.

Παράλληλα η δυνατότητα που δόθηκε στο πλαίσιο της ιδιότυπης αυτής ταχύρρυθμης εξάσκησης, να λειτουργήσω ως πρωταγωνιστής αλλά και ως παρατηρητής, προσέφερε

μια ευκαιρία εστίασης στον τρόπο δραστηριοποίησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποιώντας κάποιες πρακτικές βελτίωσης των επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων. Ωστόσο ακόμη και μέσα από αυτήν την ενδεικτική και περιορισμένης διάρκειας περιγραφόμενη παρέμβαση, αποδεικνύεται ότι η ενασχόληση με τις τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης και το ζητούμενο της ενσυναίσθησης προσφέρει την προοπτική ύπαρξης ενός δίαυλου αποτελεσματικής επικοινωνίας και βελτίωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα η αξιοποίηση των συγκεκριμένων εφοδίων σε κάθε κοινωνική συναναστροφή ενέχει τη δυναμική τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης και αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών όσο και της προσωπικής αυτοβελτίωσης και μεταφοράς των συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε αντίστοιχες καταστάσεις της προσωπικής και κοινωνικής ζωής.

Επίλογος

Έχει καταγραφεί (Κόκκος, 1996), ότι τα χαρακτηριστικά της βιωματικής δράσης, με την έννοια της έκθεσης σε σχετικές εμπειρίες εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες όπως και ο στοχασμός για αυτές δεν μπορεί να εξασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες μετασχηματισμού των αξιών, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών. Από την άλλη όμως πλευρά η έμπρακτη απόδειξη της επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων μπορεί να παρακινήσει κάθε εμπλεκόμενο σε προσωπική δέσμευση για συνεχή και συστηματική εξάσκηση σε βάθος χρόνου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιαννίκας, Σ. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136-147.
- Διαμαντίδου, Κ. (2014^α). Το βιωματικό εργαστήριο ως μέθοδος επιμόρφωσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επικοινωνίας. Στο Ε.Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Επιμορφωτικό Υλικό. Ενότητα Α' στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας". Θεσσαλονίκη: [Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης](#).
- Διαμαντίδου, Κ. (2014^β). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο Ε. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (Επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Επιμορφωτικό Υλικό. Ενότητα Α' στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας". Θεσσαλονίκη: [Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης](#).
- Εμμανουηλίδου, Κ. (χ.χ.). Δεξιότητες συμβουλευτικής και αποτελεσματικής

επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε στις 24/04/2019 από <http://docplayer.gr/23906552-Dexiotites-> .

Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (χ.χ.). Η ενσυναίσθηση στην Ψυχοθεραπεία και τη Συμβουλευτική. Ανακτήθηκε στις 2/5/2019 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf.

Κόκκος, Α. (1996). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης, Ι. Φραγκούλης (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σ. 5-24).

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ασβεστάς Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 , Σ.Ε.Ε., PhD., Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ορισμένες από τις βασικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζοντας στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών/ριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζοντας το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, προτείνεται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δράσεων σε συνεργασία και με την οικογένεια με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο συγκεκριμένο επίπεδο της εκπαίδευσης των μαθητών. Για την τεκμηρίωση των απόψεων αυτών παρουσιάζονται σχετικές ενδεικτικές έρευνες που συνδέονται με τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Καθώς η εργασία αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα στη ζωή του ατόμου που σχετίζεται με την ποιότητα της ζωής του δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις επιλογές που κάνουν συνήθως οι μαθητές/ήτριες αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους διαδρομή. Οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού κατά την υποστήριξη του ατόμου σε κάθε στάδιο της ζωής που καλείται να πάρει αποφάσεις διερευνούν θέματα που σχετίζονται με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, κίνητρα, καθώς και στάσεις και αντιλήψεις για θέματα που σχετίζονται με τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο της εργασίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη όμως του ατόμου είναι μία εξελικτική πορεία η οποία ξεκινά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για αυτό καταδεικνύεται η σημαντικότητά της τόσο για τη πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που εμφανίζεται διαφορετικές απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο ή όχι (Gysbers, 2008).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ή ανάπτυξης της σταδιοδρομίας ταυτίζεται με την εξελικτική πορεία του ατόμου αναφορικά με τον προσανατολισμό του στο χώρο και της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα, ή τα επαγγέλματα, που επιθυμεί η επιδιώκει να ακολουθήσει (Κάντας & Χατζή, 1991). Για το λόγο αυτό θα παρουσιάσουμε θεωρίες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.

Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που καλύπτει μεγάλο μέρος της ζωής του ατόμου, καθώς ξεκινά από την παιδική ηλικία και

περιλαμβάνει διάφορες εμπειρίες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ταλέντων, ενδιαφερόντων, αξιών και της γενικότερης γνώσης για τον κόσμο της εργασίας. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται στην ενηλικίωσή του μέσω της ανάπτυξης ενός σχεδίου σταδιοδρομίας και επαγγελματικής επιλογής και κορυφώνεται με τη μετάβαση και την προσαρμογή του στη συνταξιοδότησή του (Lent & Brown, 2013).

Οι εξελικτικές θεωρίες, όπως αυτή του Super δίνουν έμφαση στα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Super, Savickas, & Super, 1996), η οποία σχετίζεται με την αυτοαντίληψή του, και η οποία μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία, ακολουθώντας τα παρακάτω στάδια στο 'ουράνιο τόξο' της σταδιοδρομίας: Ανάπτυξη, Διερεύνηση, Εδραίωση, Συντήρηση και Παρακμή. Σε κάθε στάδιο το άτομο καλείται να παίζει διάφορους ρόλους σε διαφορετικά 'θέατρα' (πλαίσια), δηλαδή στο σπίτι, στην κοινότητα, στο σχολείο, κ.λ.π. Στην ηλικία των 4-14 ετών βρίσκεται στο στάδιο της Ανάπτυξης.

Στις εξελικτικές θεωρίες ανήκει και η θεωρία του Ginzberg και των συνεργατών του (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma, 1951 ό.α. στο Κάντας & Χαντζή, 1991) η οποία και αποτυπώνει τα στάδια στην εξελικτική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ως εξής: α) το στάδιο της φαντασίας, στο οποίο κυριαρχεί η αρχή της ευχαρίστησης και η επιθυμία ικανοποίησης των γονέων και των δασκάλων, β) το στάδιο των δοκιμαστικών επιλογών, στο οποίο το άτομο έχει σαφέστερη εικόνα για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του και εμφανίζει προσανατολισμό προς την πραγματικότητα, και γ) το ρεαλιστικό στάδιο, κατά το οποίο προκύπτει η επιλογή μέσα από τη σύνθεση των υποκειμενικών εκτιμήσεών του και της επίγνωσης της εξωτερικής πραγματικότητας (Κάντας & Χαντζή, ό.π.). Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο στάδιο που σχετίζεται με την ηλικία 6-11 έτη μέχρι και την έναρξη του δεύτερου σταδίου.

Οι ψυχοδυναμικές και ψυχαναλυτικές θεωρίες για την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο των πρώτων εμπειριών του ατόμου μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον στην επαγγελματική επιλογή, όπως η θεωρία της Roe Σύμφωνα με τη θεωρία της τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και η προσωπικότητα καθορίζονται από την επίτευξη (ή μη) της ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου, από τα πρώτα στάδια της ζωής του, αντλώντας και στοιχεία για την ιεράρχηση των αξιών από την πυραμίδα του Maslow, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κλίμα της οικογένειας. Επίσης στην προσπάθεια που κάνει να επιχειρώντας να αποδείξει τη θεωρία της με μαθηματικό τύπο και με ειδικούς δείκτες βαρύτητας ανά ομάδα, διαπιστώνουμε ότι συμπεριλαμβάνεται σε σχετικές ομάδες και η εκπαίδευση (Κάντας & Χατζή, 1991).

Η θεωρία της περιχαράκωσης και του συμβιβασμού της Gottfredson εστιάζει στον περιοριστικό ρόλο που ασκούν στην επαγγελματική επιλογή ορισμένοι παράγοντες, εστιάζοντας ιδιαίτερα και στο ρόλο του φύλου. Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες διαμορφώνονται επίσης ανάλογα με το είδος και το κύρος τους (Gottfredson, 2002). Εξελικτικά, αναφερόμενη στα διαφορετικά ηλικιακά διαστήματα και στον τρόπο που το ά-

τομο διαμορφώνει αυτοαντίληψή του και την επαγγελματική του προτίμηση, διαπιστώνουμε ότι στην ηλικία 3-5 ετών, υπάρχει προσανατολισμός προς τη δύναμη, στην ηλικία 6-8 ετών, υπάρχει προσανατολισμός προς τους ρόλους του φύλου, και στην ηλικία 9-13 ετών, υπάρχει προσανατολισμός προς τις κοινωνικές αξίες (Gottfredson, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, η ανθρώπινη σκέψη και συμπεριφορά επηρεάζονται σημαντικά από την παρατήρηση, αλλά και από την άμεση εμπειρία (Latham & Saari, 1979). Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελούν πηγές πληροφοριών για τη διαμόρφωση της αυτοαπολεσματικότητας του ατόμου, αλλά συμβάλουν και στη διαμόρφωσή της μέσω και της έμμεσης μάθησης και της λεκτικής πειθούς (Bandura, 1977).

Το μοντέλο του Bronfenbrenner

Παρατηρώντας τις σχετικές θεωρίες διεξοδικά διαπιστώνουμε ότι στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας περιγράφονται τόσο οι παράγοντες όσο και οι διαδικασίες που την επηρεάζουν και η θεώρηση του πλαισίου αυτής της ανάπτυξης κρίνεται σημαντική. Το οικοσυστημικό μοντέλο του παρέχει τη βάση για να υποστηρίξουμε κατάλληλα το μαθητή, εκπαιδευτικοί και γονείς, εξετάζοντας παράλληλα τα πορίσματα αυτών των θεωριών με την επίδραση που έχουν τόσο οι ατομικοί παράγοντες, όσο και το περιβάλλον στην ανάπτυξη του ατόμου. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τη θεωρία του (Bronfenbrenner, 1979) το περιβάλλον μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερα ιεραρχικά καθορισμένα και πολυδιάστατα επίπεδα, τα οποία όμως δεν παραμένουν αμετάβλητα.

Ο Bronfenbrenner τονίζει ότι η έρευνα σχετικά με την ανθρώπινη ανάπτυξη θα πρέπει να συμπεριλάβει στην προσέγγισή της την αλληλεπίδραση των διεργασιών, του ατόμου και του πλαισίου. Προτείνει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αναπτυξιακές διαδικασίες και τα αποτελέσματα διαφέρουν ως κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του ατόμου και το περιβάλλοντός του, καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους με την πάροδο του χρόνου (Bronfenbrenner, 1989, σ. 200).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο αναπτύσσει και οδηγεί τη ζωή του θεωρείται ότι αποτελείται από τέσσερα επίπεδα που κυμαίνονται από το μικρότερο, το *μικροσύστημα*, ως το ευρύτερο, που είναι το *μακροσύστημα*. Σε κάθε επίπεδο υπάρχουν παράγοντες που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την ανάπτυξη θετικά ή αρνητικά. Οι δυνάμεις που ασκεί το περιβάλλον σε διάφορα επίπεδα του οικοσυστήματος του ατόμου έχουν τη δυναμική να λειτουργούν ως προκλήσεις ή ευκαιρίες για βέλτιστη ανάπτυξη. Τα τέσσερα επίπεδα ορίζονται ως μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα (Bronfenbrenner, 1989).

Ως *μικροσύστημα* ορίζεται «το πλέγμα των δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων του αναπτυσσόμενου ατόμου σε δεδομένο περιβάλλον με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά και άλλα άτομα με σαφή χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας, προσωπικότητας, ικανότητας και συστημάτων πεποιθήσεων» (Bronfenbrenner, 1989, σελ. 227).

Ζωτικά μικροσυστήματα για την ανάπτυξη του παιδιού είναι η οικογένεια, το σχολείο και η ομάδα συνομηλίκων. Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα στην οποία συμμετέχει το παιδί και γι' αυτό είναι θεμελιακής σημασίας για την εσωτερικευση αντιλήψεων της πραγματικότητας και αξιών, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και για τη δημιουργία μιας πρώτης εικόνας και αντίληψης του εαυτού, μιας ταυτότητας. Στην παραπέρα κοινωνικοποίησή του το παιδί εισάγεται σε «υπο-κόσμους της πραγματικότητας», σε πιο εξειδικευμένες πλευρές και διαστάσεις της (Νόβα-Καλτσούνη, 1996).

Το *μεσοσύστημα* περιλαμβάνει τις «διασυνδέσεις και τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα περιβάλλοντα (π.χ. μικροσυστήματα) συμπεριλαμβανομένου του ατόμου» (Bronfenbrenner, 1989, σελ. 227). Η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται και από την ποιότητα και από την ποσότητα των διασυνδέσεων που υπάρχουν στο μεσοσύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σημαντική επίδραση που έχει η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου οικογένειας στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης του μαθητή (Davies & Wehmeyer, 1991; Epstein, 1996, 2001; Γεωργίου, 2000; Λεοντοπούλου, 2007; Μπρούζος, 2009). Οι πολλαπλές και ποιοτικές διασυνδέσεις ανάμεσα στα μικροσυστήματα υποστηρίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων.

Το *εξωσύστημα* περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις και τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα, από τα οποία το ένα τουλάχιστον δεν περιέχει την ανάπτυξη του παιδιού. Στο περιβάλλον αυτό όμως συμβαίνουν γεγονότα που επηρεάζουν τις διεργασίες στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα διεργασιών που συμβαίνουν στο εξωσύστημα είναι η σχέση μεταξύ της οικογενειακής ζωής του παιδιού και του τύπου εργασίας των γονέων ή η σχέση μεταξύ του δασκάλου της τάξης του μαθητή και του προϊσταμένου του (Abery & Stancliffe, 2003).

Αργότερα στο μοντέλο αυτό προστέθηκε και το *χρονοσύστημα*, το οποίο συμπεριλαμβάνει το μοτίβο των περιβαλλοντικών γεγονότων και των μεταβάσεων του κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, καθώς και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες. Για παράδειγμα, οι ερευνητές αναφέρονται στην οικογενειακή αλληλεπίδραση μετά το διαζύγιο των γονέων, αλλά και την αύξηση των ευκαιριών για τις γυναίκες να ακολουθήσουν καριέρα τα τελευταία τριάντα χρόνια (Santrock, 2007).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (ό.π.) τα άτομα φέρουν μαζί τους σε κάθε κοινωνική τους κατάσταση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι εμπειρίες και η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζονται άμεσα και έμμεσα από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει. Το μακροσύστημα έχει επιπτώσεις για τα παιδιά και τους ενήλικες μέσα από την άμεση επίδρασή του στην οικογένεια, το σχολείο, την παιδεία και άλλα συστήματα υποστήριξης όπως είναι οι διασυνδέσεις ανάμεσα σε αυτά τα μικροσυστήματα (Abery & Stancliffe, 2003).

Καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου θετικά ή αρνητικά, άμεσα ή και έμμεσα, υπάρχουν σε κάθε επίπεδο του ατόμου, η έρευνα, οι προτάσεις που θα γίνονται και να βλέπουν τη διαδικασία ολιστικά και να μην εστιάζουν μόνο στο μικροσύστημα. Είναι επίσης σημαντικό να καταλάβουμε πώς μπορούν να προκύψουν

μεταβολές μέσα στο οικοσύστημα, ώστε να υποστηρίξουμε κατάλληλα τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του μαθητή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Έρευνες και Προτάσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική επιλογή είναι περιορισμένες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Ενδεικτικά αναφέρονται: η έρευνα σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου (Γεωργιοπούλου, 2013) για την ανάπτυξη των εννέα διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τη θεωρία του Super, η έρευνα σε μαθητές της Στ΄ τάξης αναφορικά με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και την Αυτοαποτελεσματικότητά τους (Παπαχρήστου, 2014) και η διερεύνηση της ανάπτυξης χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή σε μαθητές & μαθήτριες της Στ' τάξης (Κρασσάς, 2012), αλλά και οι θέσεις των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, για τη σημασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Κρασσάς, 2001). Επίσης οι Flouri & Papourgia (2012) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του επιπέδου της φτώχειας της οικογένειας, των φιλοδοξιών των μαθητών για τη σταδιοδρομία και των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ καταδεικνύονται και τα χαρακτηριστικά των μαθητών της α/θμιας που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης απόφασης (Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou & Drosos, 2013). Τέλος αναφέρουμε τη συγκριτική μελέτη που αφορά στη διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε τμήματα γενικής και ειδικής τάξης (Ταγκάλου, 2009), αλλά και τη διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών των παιδιών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με την επίδραση από το κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο, καθώς και τις αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις που είναι πιθανόν να διαθέτουν για τα επαγγέλματα (Κούτσικα, 2017).

Επίσημη αναφορά σε συγκεκριμένες δράσεις και υπεύθυνους φορείς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με ομάδα στόχου τους μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν υπάρχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ενώ αποτυπώνονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη (Ευρυδίκη, 2020). Μπορούν όμως να υπάρξουν παρεμβάσεις, ώστε το άτομο να ενισχύσει την αυτογνωσία του και την κοινωνιογνωσία του, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις (Crause, Watson & McMahon, 2017). Παρόλο που εστίασαμε γενικά στις θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και δεν αναφερθήκαμε στα μοντέλα λήψης απόφασης, ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να περιλαμβάνει και αυτή τη λειτουργία της συμβουλευτικής σταδιοδρομία με την εκπαίδευση του μαθητή για το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται *«να παίρνει αποφάσεις, στηριζόμενο στη μάθηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και στην απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως είναι αυτές της καθημερινής ζωής, της προσαρμογής, της συνεργασίας κ.τ.λ.»* (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 2004, σελ. 415). Μελετώντας τις θεωρίες λήψης απόφασης και τα σχετικά μοντέλα παρατηρούμε ότι ορισμένες από τις δυσκο-

λίες που αντιμετωπίζει το άτομο αργότερα να παίρνει αποφάσεις είναι δυνατόν να οφείλονται σε δυσλειτουργικές πεποιθήσεις του, σε χαμηλό επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς του, σε έλλειψη πληροφόρησης, καθώς και σε ελλείματα στην ετοιμότητα του ατόμου να αναζητά πληροφορίες ώστε να μπορεί να παίρνει αποφάσεις (Gati, Krausz & Osipow, 1996 ; Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou & Tam-pouri, 2012).

Το σχολείο σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάστηκε μπορεί να επιδράσει θετικά αναφορικά με τους παράγοντες που παρουσιάστηκαν παραπάνω και στις σχετικές θεωρίες και να καθοδηγήσει ανάλογα και τη οικογένεια, «εκπαιδευοντάς τους κατάλληλα, αλλά και διευκολύνοντας τους γονείς, ώστε να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με στοχοθετημένες εργασίες και δραστηριότητες (Young, 1993). Σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξει και ο θεσμός της Σχολής Γονέων με κατάλληλα δομημένο πρόγραμμα για το συγκεκριμένο σκοπό. Πρότασή μας είναι οι γονείς βιωματικά να ασκηθούν, αφού πρώτα αναστοχαστούν, στα παρακάτω ερωτήματα: Πώς υποστηρίζω και ενισχύω την ανάπτυξη του εαυτού του παιδιού μου; Πώς υποστηρίζω και ενισχύω τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού μου; Πώς υποστηρίζω και ενισχύω υγιείς σχέσεις στην ανάπτυξη του παιδιού μου; Πώς υποστηρίζω και παρέχω ευκαιρίες στο παιδί μου να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να παίρνει αποφάσεις και να επιλύει τα προβλήματά του; Πώς υποστηρίζω και παρέχω ευκαιρίες στο παιδί μου να συμμετέχει στην οικογενειακή και τη ζωή στην τοπική κοινότητα; Πώς επηρεάζω τις φιλοδοξίες του παιδιού μου στη διαμόρφωση του μελλοντικού του εαυτού; Πώς μπορώ να προάγω τις γνώσεις του παιδιού μου για τους διαφορετικούς ρόλους εργασίας στην οικογένεια και στην κοινότητα; Η ανάπτυξη σχετικού οδηγού για γονείς, από Πανεπιστημιακά ιδρύματα ή και το Ι.Ε.Π. όπως είχε παραχθεί και για τους γονείς των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον τομέα Σ.Ε.Π. του Π.Ι. στο παρελθόν, θα μπορούσε επίσης να αποβεί αποτελεσματική προς την κατεύθυνση αυτή. Ακόμη είναι δυνατόν να υπάρξουν προγράμματα στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων, αλλά και προσεγγίζοντας διαθεματικά συγκεκριμένες έννοιες μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, με κατάλληλο σχεδιασμό. Σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου υπάρχει διαθέσιμο από το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Συμβουλευτική στη Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος & Ταμπούρη, 2013). Επίσης παραδείγματα στο εξωτερικό φανερώνουν εμπλουτισμό των εργασιών με θέματα που σχετίζονται με τα επαγγέλματα και την επαγγελματική ανάπτυξη (Career Development Institute, 2012) με παρόμοια διαδικασία που διαχέονται διαθεματικά αρκετές έννοιες στα αναλυτικά μας προγράμματα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Παπαϊωάννου, 2009), καθώς κρίνεται και θεωρείται σημαντική η έναρξη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κρασσάς, 2001). Σχετική σημειωτική έρευνα στα ελληνικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του δημοτικού διερευνά τον τρόπο δόμησης της επαγγελματικής ανάπτυξης στο Δημοτικό σχολείο μέσα από την ανάληψη διαφόρων κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων από μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με τις προτεινόμενες σχολικές δραστη-

ριότητες και καταδεικνύει ότι επιχειρείται μεν η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά οι διάφορες ομάδες επαγγελματιών δεν εκπροσωπούνται εξίσου στα σχολικά εγχειρίδια (Σαρόγλου, 2018). Οι πρώιμες παρεμβάσεις μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών και στις αντιλήψεις τους για τα επαγγέλματα και σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας αργότερα (C.D.I., ό.π) θα πρέπει να γίνουν όμως με τον κατάλληλο σχεδιασμό και με βάση τις θεωρίες που σχετίζονται με αυτό το πεδίο.

Αντί επιλόγου...

Στην παρούσα εργασία με αφετηρία τις σχετικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο παρουσιάστηκαν ενδεικτικές προτάσεις για την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών από το σχολείο και την οικογένεια. Ειδικοί στο χώρο της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού εδώ και πολλές δεκαετίες (Δημητρόπουλος, 1990 ; Κασσωτάκης, 1981) επισημαίνουν την αναγκαιότητα επέκτασης του θεσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, ώστε να αποτελεί εγγενές μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την αρχή της. Οι επιλογές που κάνει το άτομο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κι έπειτα επηρεάζει σε μακροεπίπεδο την κατανομή του εργατικού δυναμικού επιδρώντας έμμεσα στην κοινωνική πολιτική κάθε χώρας (Κασσωτάκης, 2004, 2011). Μένει να κατανοήσουν τα άτομα που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική τη σημασία που έχει η επαγγελματική επιλογή και να εντάξουν θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Α.Π.Σ., αλλά και να οργανωθούν επιμορφωτικές δράσεις με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζοντας και σε αυτό τον τομέα.

Βιβλιογραφία

- Abery, B., & Stancliffe, R. (2003). An Ecological theory of self-determinations: Theoretical foundations. In M., Wehmeyer, B, Abery, D., Mithaug, & R., Stancliffe (Eds.), *Theory In Self-Determination*, (pp. 25- 42). Illinois: Charles Thomas.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy Theory. The exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman & Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Γεωργιοπούλου, Γ.Σ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού σχολείου - μια ποιοτική έρευνα*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών: Π.Τ.Δ.Ε.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

- Career Development Institute. (2012). *A Framework for Careers and Work-Related Education*. London: C.D.I.
- Crause, E., Watson, M., & McMahon, M. (2017). Career development learning in childhood: theory, research, policy, and practice. In M., Watson & M. McMahon (eds.) *Career exploration and development in childhood: perspectives from theory, practice and research*, (p.p. 186-198). Oxford: Routledge.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1990). Ο Θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ελληνική Εταιρία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 12-13, 10-12.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α. (1996). Ο θεσμός Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας - Μια πρόταση - πλαίσιο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 14, 26 - 28.
- Davis, S., & Wehmeyer, M. (1991). *Ten steps to independence: Promoting self-determination in the home*. Arlington: The Arc of the United States.
- Ευρυδίκη, (2020). *Καθοδήγηση και Συμβουλευτική στην Προσχολική και τη Σχολική Εκπαίδευση*. Επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε την 18/8/2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-27_el
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flouri, E. & Panourgia, C. (2012). *Do primary school children's career aspirations matter? The relationship between family poverty, career aspirations, and emotional and behavioural problems*. London: Centre for Longitudinal Studies
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. In D., Brown, & L., Brooks, (Eds.) *Career Choice and Development* (p.p. 85-148). San Francisco, CA: Jossey-Bass,
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),

- Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gysbers N.C. (2008). Career Guidance and Counselling in Primary and Secondary Educational Settings. In: J.A., Athanasou & R. Van Esbroeck (eds.) *International Handbook of Career Guidance*, (p.p. 249-263). Dordrecht: Springer.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). (επιμ). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Τα προβλήματα ένταξης των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας και οι επιπτώσεις τους στις σπουδές τους. Στο: Ε., Γουργιώτη (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 517-551). Αθήνα: Δίσιγμα.
- Κρασσάς, Σ. (2001). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η σημασία της στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής). Διπλωματική εργασία*. Ε.Κ.Π.Α.: Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Φιλοσοφική Σχολή
- Κρασσάς, Σ. (2012). *Διερεύνηση της ανάπτυξης χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή σε μαθητές, μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Ε.Κ.Π.Α.: Φ.Π.Ψ.
- Κούτσικα, Δ. (2017). *Επαγγελματικές επιλογές μαθητών ελληνικών δημοτικών σχολείων: Το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των επιλογών τους*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής.
- Λεοντοπούλου, Σ. (2007). Η επίδραση της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική στήριξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική υγεία των νέων κάτω από αντίξοες συνθήκες. Στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σσ. 938-952). Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Latham, G. P., & Saari, L. M. (1979). Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 239 - 246.
- Lent, R., & Brown, S. (2013). Understanding and Facilitating Career Development in

the 21st Century. In R. Lent & Brown, S. (Eds.) *Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work*, (p.p.1-26), N.J.: Wiley & Sons.

- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του κοινωνικού Υποκείμενου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστου, Ι. (2014). *Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών & Μαθητριών Στ' Δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. Ε.Κ.Π.Α.: Φ.Π.Ψ.
- Σαρόγλου, Π. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη στο Δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος των διαθεματικών δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια της Ελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων. Μια σημειωτική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6 (1), 130-165.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2013). *Δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α./ Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Συμβουλευτική.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ. & Παπαϊωάννου, Χ. (2009). Διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών στο δημοτικό σχολείο: Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. *Νέα Παιδεία*, 129, 31-49.
- Santrock, J. W. (2007). *A Topical Approach to Life-Span Development*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Savickas, M. L., Van Esbroeck, R., & Herr, E. L. (2005). The internationalization of educational and vocational guidance. *The Career Development Quarterly*, 54, 77-85.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, E., & Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, 6(5), 22-32.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Tampouri, S. (2012). Career decision-making difficulties, dysfunctional thinking and generalized self-efficacy of university students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117-130.

Super, D., Savickas, M., Super, C. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown, Brooks & Associates (Eds), *Career Choice & Development* (3rd ed.), (p.p. 121-178), San Francisco: Jossey Bass. [L]
[SEP]

Ταγκάλου, Α. (2009). *Διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε τμήματα γενικής και ειδικής τάξης*. Διδακτορική διατριβή. Ε.Κ.Π.Α.: Φ.Π.Ψ.

Young, R. (1993). *Parental Influence in the Career and Educational Development of Children and Adolescents: An Action Perspective*. Presentation to the 5th Annual International Roundtable on Family, Community and Social Partnerships. Atlanta, G.A.

Αξιολόγηση - Αυτοαξιολόγηση και ο κριτικός φίλος

Μητρόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, nafso@otenet.gr

Περίληψη

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεωρείται ότι θα βελτιώσει το επιτελούμενο εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ θα λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια τέτοια διαδικασία για να είναι συνεχής και αποδοτική δεν μπορεί παρά να βασίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών και αξιολογικού φορέα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αυτή επιδιώκει την βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας διαμέσου της πλήρης και ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μελών της υπηρεσίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια αυτόνομη και συνεχώς αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα. Βασικός παράγοντας επιτυχίας του έργου της αυτοαξιολόγησης διαδραματίζει ο κριτικός φίλος. Αυτός ως εξωτερικός συνεργάτης γίνεται συνήγορος, οργανωτής και εμπυχωτής των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους στόχους τους. Διαμέσου της κριτικής ματιάς του αλλά και των συμβουλών του επικουρεί το πλαίσιο για την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης συμβάλλοντας έτσι στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολεία, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, κριτικός φίλος.

Εισαγωγή

Η βιβλική φράση της Γένεσις «και είδεν ο Θεός τα πάντα, όσα εποίησε, και ιδού καλά λίαν» (Γένεσις, 1,13) αποτελεί την πρώτη αναφορά στην έννοια και το θεσμό της αξιολόγησης. Η φράση αναφέρεται στην επιθεώρηση που πραγματοποίησε ο παντογνώστης Θεός την έκτη μέρα της δημιουργίας κρίνοντας ότι τα πάντα ήσαν εξαιρετικώς καλά έχοντας σκοπό και χρησιμότητα. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, είναι η διαδικασία με την οποία κρίνει κανείς την αξία, την ποιότητα και την παραγωγικότητα κάποιου (Μπαμπινιώτης, 2002:219). Η έννοια αποτελεί μια έκφραση λογικής σε ότι προγραμματίζουμε και σε αυτό που τελικά υλοποιούμε. Δεν αποτελεί το τέλος, αλλά διαμέσου αυτής μας παρέχονται τα μέσα για να βελτιωθούμε ενισχύοντας τον ορθολογισμό μας (McBride, 2018:623).

Η διαδικασία της αξιολόγησης εντάσσεται, με κάποιες διαφοροποιήσεις, στην ουσία του κοινωνικού σχεδιασμού. Δηλαδή στην επιδίωξη βελτίωσης της ευημερίας του ανθρώπου μέσω της οργανωμένης προσπάθειας. Η διαδρομή αυτή περιλαμβάνει τρία διακριτά στάδια, το καθένα από τα οποία οδηγεί στο επόμενο. Ως πρώτο τοποθετείται το στάδιο του προγραμματισμού και της στοχοθεσίας, ακολουθεί αυτό της υλοποίησης και της δράσης και ύστατο έρχεται το στάδιο της αξιολόγησης που αφορά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής (Κασιμάτη, 2003:79).

Θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση, από τη μια μεριά προσδιορίζει τα επίπεδα πραγμάτωσης των στόχων και από την άλλη τις δράσεις και τα μέσα που υπήρξαν αποτελεσματικά για την υλοποίησή τους και τα οποία συνεπώς μπορούν να επαναληφθούν και σε ένα νέο κύκλο εργασιών. Ταυτόχρονα όμως η διαδικασία επηρεάζει και το αρχικό στάδιο του προγραμματισμού γιατί μπορεί να υποδείξει κατά πόσο η στοχοθεσία, τα χρονοδιαγράμματα και τα μέσα που επιλέγησαν ήταν ή όχι τα πρόβοντα (Θεοφιλίδης, 2014:23).

Η παραπάνω διαδικασία είναι λογικό να εντάσσεται και στην εκπαίδευση, καθώς, στη σύγχρονη, μεταμοντέρνα κοινωνία, δίνεται μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάγκη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η τάση από τη μια εμπεριέχει την απαίτηση για έλεγχο και λογοδοσία και από την άλλη την ανάγκη για σύγκλιση και ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και των πρακτικών υλοποίησής τους (Βλάχος & Δαγκλής & Γιαγκαζόγλου & Βαβουράκη, 2008:569-0).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεσμοθετείται και εφαρμόζεται προς τρεις κύριες κατευθύνσεις: α) Στην κατεύθυνση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. β) Σε αυτή της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορέων και γ) στην κατεύθυνση της εξατομικευμένης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους (Peng & Lee, 2009:1).

Η έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πολυσήμαντο και για αυτό το λόγο απουσιάζει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Γενικά όμως, ως εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορούμε να ορίσουμε τη διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:115). Ειδικότερα θα λέγαμε ότι είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η ιεραρχία της εκπαίδευσης λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες (Σαΐτη, 2008:14).

Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο έχει διάρκεια λίγων ετών, καθώς πρωτοεφαρμόστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1960, ενώ ως επιστημονικός κλάδος καθιερώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Σήμερα υπάρχουν ποικίλα μοντέλα αξιολόγησης που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου. Με τον όρο “μοντέλο αξιολόγησης” εννοούμε τη: *«δομημένη και χρηστική προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο, όσο και τους στόχους που θέτει, τα αντικείμενα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συμμετεχόντων, τις ερευνητικές μεθόδους, τα εργαλεία που αξιοποιούνται και τη χρήση των αποτελεσμάτων της»* (Πετροπούλου, 2015:57).

Στο παρόν άρθρο θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αρχικά αυτή μπορεί να διακριθεί σε δύο κύριες μορφές, την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η διάκριση σχετίζεται με το φορέα που αξιολογεί και τη σχέση που έχει με τη σχολική μονάδα. Όσο αφορά την πρώτη στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται τρία αξιολογικά μοντέλα. Το πρώτο που ονομάζεται “στοχοκεντρικό” αξιολογεί και ελέγχει για το αν υλοποιήθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος που είχαν αρχικά τεθεί (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007:2). Το δεύτερο αποκαλείται “μοντέλο των αποφάσεων της διοίκησης”, καθώς αποσκοπεί στη συλλογή και στην ανάλυση εκπαιδευτικών δεδομένων που κρίνονται απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από την εκπαιδευτική διοίκηση. Τελευταίο έρχεται το “μοντέλο επιστημονικής κρίσης”, καθώς αυτό προσδίδει ιδιαίτερη αξία στο επιστημονικό συμπέρασμα του εξωτερικού εξειδικευμένου αξιολογητή που θεωρείται ότι εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης (Πετροπούλου, 2015:62, 64).

Από την άλλη μεριά, τα μοντέλα εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι το “συμμετοχικό” και της “αυτοαξιολόγησης”. Σύμφωνα με το πρώτο, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανθρωποκεντρική, εστιασμένη στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από τη γόνιμη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου γίνονται κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων, συνεκτιμούνται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες και συνεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση (Πετροπούλου, 2015:66).

Το δεύτερο μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης είναι της αυτοαξιολόγησης. Η τελευταία μπορεί να οριστεί ως η αξιολόγηση που διενεργείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας για το ίδιο τους το σχολείο ως εκπαιδευτικού οργανισμού (Scheerens & Glas & Thomas, 2003:320). Η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί: α) στη συστηματική συλλογή πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου, β) στην ανάλυση και εκτίμηση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν και αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο και γ) στη διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της (Δημητρίου & Κυριακίδης & Χαραλάμπους, 2015:12).

Η θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης και οι λογικές της

Η θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται κυρίως στα πορίσματα της Οργανισμικής Ψυχολογίας και συγκεκριμένα στις θεωρίες παρακίνησης και επιβράβευσης των Maslow, McGregor, Herzberg και Argyris (Robbins & DeCenzo & Coulter & Anderson, 2013:246). Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι ανάγκες του ατόμου ιεραρχούνται με κατώτερες τις βιολογικές και ανώτερες την αυτοπραγμάτωση και την αναγνώριση (Κάντας, 1993:51). Κατά συνέπεια όταν μια ανάγκη ικανοποιείται, ανοίγει το δρόμο για την επόμενη. Η υπηρεσία λαμβάνοντας υπόψη την ικανοποίηση των αναγκών κατώτερου επιπέδου, ανοίγει το δρόμο για τις ανώτερες. Η εμπλοκή λοιπόν του διδακτικού προσωπικού στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναγνώριση της

επαγγελματικής του επάρκειας και δημιουργεί το πλαίσιο για τη δημιουργική εργασία του (Θεοφιλίδης, 2012:290).

Η πρόταση του McGregor για τη “*Θεωρία Υ*” πρεσβεύει ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ικανός να βρει νόημα στην εργασία του και να εργαστεί για την προώθηση των υπηρεσιακών στόχων, καθώς έτσι αυτοπραγματώνεται και οι υπηρεσιακοί στόχοι γίνονται και προσωπικοί (Θεοφιλίδης, 2007:11). Σύμφωνα με τη “*Θεωρία των δύο παραγόντων*” του Herzberg, η Διοίκηση ενός οργανισμού θα πρέπει να εξασφαλίσει δύο κυρίως μηχανισμούς. Ο πρώτος θα αποβλέπει στην δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης, μέσω του εμπλουτισμού της εργασίας, και ο δεύτερος στη δημιουργία κινήτρων ώστε να προλαμβάνεται η δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί ισχυρό κίνητρο ικανοποίησης, καθώς συμμετέχουν σε κοινές συναινετικές αποφάσεις (Robbins & Decenzo & Coulter, 2012:526).

Τέλος η θεωρία του Argyris περί “*Ανωριμότητας-Ωριμότητας*” πρεσβεύει ότι το άτομο ωριμάζει σταδιακά στην εργασία του, καθώς κατά την είσοδό του σε αυτή έχει ασταθή ενδιαφέροντα και συνήθως βρίσκεται σε κατάσταση παθητικότητας (Argyris, 1960:19). Η συμμετοχή του σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης του προσφέρει τη δυνατότητα να ωριμάσει, αλλά και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του (Ζαβλανός, 2002:92).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου στηρίζεται επίσης σε τρεις λογικές. Στη λογική της λογοδότησης, της βελτίωσης και της ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πρώτη, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αιτιολογούν τις υπηρεσίες τους, μια υποχρέωση που περικλείει και ηθικό έρεισμα (Θεοφιλίδης, 2012:292). Σύμφωνα με τη λογική της βελτίωσης, η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται με πρωταρχικό σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, καθώς τα σχολεία γίνονται «*ευφύστερα*». Η φύση εξάλλου των ανθρώπινων όντων τα παρακινεί να μαθαίνουν και να αξιολογούν τις εμπειρίες που απέκτησαν ασκώντας αυτοκριτική και υλοποιώντας βελτιωτικές δράσεις. Τέλος η αυθεντική αλλαγή και ανάπτυξη θα επιτευχθεί όταν είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών των μελών του ίδιου του οργανισμού, διαμέσου της ανατροφοδότησης που θα λάβουν από αυτή (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007:3-4).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση ακολουθεί σε μια συστηματική διαδικασία με στόχο την αποτίμηση του σχολικού έργου ως συνόλου και στην επισήμανση τομέων της σχολικής λειτουργίας που χρήζουν βελτίωσης διαμέσου της ανάληψης μεθοδευμένης δράσης (MacBeath, 2001:151-2). Παρά τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν, κάθε προσπάθεια αυτοαξιολόγησης αποτελείται από μια σειρά σταδίων τα οποία έχουν ως ακολούθως (Πασιάς & Λάμνιαν & Ματθαίου & Δημόπουλος & Παπαχρήστος & Μερκούρης, 2012:15-6).

Πρώτιστα βρίσκεται το στάδιο της αποτίμησης του μέχρι τότε γενόμενου εκπαιδευτικού έργου. Διαμέσου αυτού γίνεται μια περιεκτική διάγνωση της σχολικής πραγματικότητας η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των τομέων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζεται το σχολικό πορτρέτο (Σοφού, 2014:8). Στη διαδικασία αυτή λαμβάνουν μέρος εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων τους με σκοπό να προκύψει μια πλήρη σκιαγράφηση της σχολικής προσωπογραφίας. Ταυτόχρονα, η πρακτική ενισχύει και τη δέσμευση όλων για την υλοποίηση των περεταίρω δράσεων (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005:80).

Όταν ολοκληρωθεί η σκιαγράφηση του σχολικού πορτρέτου θα έχουν προκύψει ορισμένοι τομείς του που υστερούν και χρήσουν βελτίωσης. Από εδώ λοιπόν ξεκινά το δεύτερο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας συγκεκριμένης δράσης, μπορεί και περισσότερων, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του τομέα που επισημάνθηκε ότι χρήζει βελτίωσης και βρίσκει το πλείστον των εμπλεκόμενων σύμφωνο σε αυτό. Κατά το σχεδιασμό της βελτιωτικής δράσης λαμβάνονται υπόψη οι άνθρωποι και οι υλικοί πόροι (Θεοφιλίδης, 2012:295). Ενδεικτικά παραδείγματα σχεδίων δράσης είναι τα εξής: Ανάπτυξη σχολικής ιστοσελίδας, αναβάθμιση των χώρων του σχολείου, αναδιαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού, βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή κτλ (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, 2011:3).

Κατόπιν ακολουθεί το στάδιο της εφαρμογής της δράσης στην πράξη. Τη γενική ευθύνη του συντονισμού της διαδικασίας έχει ο διευθυντής, ο οποίος και προσπαθεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για την διαδικασία που θα επιτρέψει την οργανωσιακή αλλαγή και θα γεφυρώσει τυχόν προβλήματα (Fullan, 2002:6). Κατά την εκτέλεση της δράσης, οι ειδικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, καθώς η δράση έχει δυναμικό χαρακτήρα (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, 2011:11). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με το στάδιο αξιολόγησης της δράσης, κατά τη διάρκεια του οποίου, τα μέλη της σχολικής μονάδας αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής του σχεδίου και προβαίνουν σε συστηματική διερεύνηση των αποτελεσμάτων της (Θεοφιλίδης, 2012:295).

Ο κριτικός φίλος και ο ρόλος του

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου πρέπει να έχει επιστημονική βάση και ως εκ τούτου απαιτεί και την ανάλογη τεχνογνωσία. Συνήθως αυτή δεν υπάρχει στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και έτσι μπορεί να δοθεί από έναν εξωτερικό βοηθό, ο οποίος στην περίπτωση αυτή λαμβάνει το όνομα του κριτικού φίλου. Ο τελευταίος είναι ένα πρόσωπο που δεν έχει άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα και μπορεί να είναι ένας πανεπιστημιακός ή κάποιος άλλος ειδικός επιστήμονας (MacBeath & McGlynn, 2002:87). Σε κάθε όμως περίπτωση είναι ένα άτομο που διαθέτει αυξημένη γνώση και εμπειρία στα υπό διερεύνηση θέματα έτσι ώστε να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς το

εκπαιδευτικό έργο ασκώντας ταυτόχρονα εποικοδομητική κριτική (Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Το έργο του κριτικού φίλου φαινομενικά φαντάζει απλό, αλλά στην πραγματικότητα απαιτεί υψηλό επίπεδο εξειδικευμένων ικανοτήτων, καθώς χρειάζεται να κινηθεί σε πολλά και διαφορετικά πεδία με ποικίλα καθήκοντα. Σύμφωνα με τους Costa και Kallich, ο κριτικός φίλος: *«θέτει προκλητικές ερωτήσεις, διερευνά τα στοιχεία με το δικό του κριτικό μάτι και ασκεί κριτική όπου χρειάζεται. Επιπλέον, αντιλαμβάνεται ευρέως το συγκείμενο και με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να συμβάλει στην επίτευξη της δράσης»* (Costa & Kallick, 1993:50).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι διπλός, από τη μια μεριά ενεργεί και βοηθά σαν φίλος και συμπαραστάτης τη σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη ενεργεί κριτικά με σκοπό να βοηθήσει στην ολοκλήρωση του έργου της αυτοαξιολόγησης ενισχύοντας την τεχνογνωσία τους και δίνοντάς τους οδηγίες ώστε να ολοκληρώσουν τη δράση που έχουν αναλάβει (Swaffield, 2003:2).

Μέσα λοιπόν από τον διπλό αυτό ρόλο, ο κριτικός φίλος: α) Συμβάλει ώστε να αναλυθούν οι στόχοι της δράσης και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις υλοποίησής της. β) Ενεργεί έτσι ώστε να αποφασιστούν τα κριτήρια και οι βασικές αξίες του προγράμματος για να δημιουργηθεί το πλαίσιο συνεργασίας. γ) Αξιοποιεί την τεχνογνωσία του για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. δ) Βοηθά προκειμένου να αποφασιστεί το βελτιωτικό σχέδιο δράσης και να εφαρμοστεί στην πράξη, καθώς και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά του. ε) Διευρύνει με τις παρεμβάσεις του τους ορίζοντες σκέψης και πρακτικής των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2014:96-7).

Ως ένας εξωτερικός συνεργάτης, ο κριτικός φίλος για να επιτύχει στην αποστολή του θα πρέπει να έχει ορισμένα προσόντα τα οποία όχι μόνο θα τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει το έργο του, αλλά θα λειτουργήσουν και υποστηρικτικά ως προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Kitchen, 2019:100).

Ένα από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να αντιληφτεί είναι η ιδιαίτερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας που κλήθηκε να συνδράμει. Είναι γνωστό ότι το κάθε σχολείο ως οργανισμός διαθέτει τη δική του ιστορία και τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνουν οι εργαζόμενοι σε αυτό. Επίσης, σε κάθε σχολική μονάδα ο ρυθμός, οι απαιτήσεις και η ένταση της καθημερινότητας δεν επιτρέπουν στους ανθρώπους της να αναστοχάζονται και να εξετάζουν αντικειμενικά τα θέματά της αποστασιοποιημένοι από τις φλέγοντες καθημερινές εργασίες και ρουτίνες. Στον τομέα αυτό ο κριτικός φίλος μπορεί να προσφέρει πολλά καθώς ως έμπειρος εξωτερικός συνεργάτης θα αντιληφθεί τις προτεραιότητες και θα υποδείξει τις στρατηγικές για την υλοποίηση της δράσης, ειδικότερα όταν τα δεδομένα είναι αμφίσημα και η εικόνα που δίνουν αρνητική (MacBeath & Schratz & Meuret & Jacobsen, 2005:272-3).

Επιπλέον, ο κριτικός φίλος θα πρέπει να διαθέτει και ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως είναι η ειλικρίνεια και η ικανότητα της επικοινωνίας με διάθεση να ακούσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Campbell & McNamara & Gilroy, 2004:109). Επιπροσθέτως, η τήρηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο με γνώσεις διαπραγμάτευσης και στήριξης της συμμετοχικής λύσης αποφάσεων είναι σημαντικά με σκοπό την ενθάρρυνση της ανταλλαγής ιδεών (Swaffield, 2003:2).

Μέσα λοιπόν από ένα ευρύ φάσμα ρόλων και δεξιοτήτων, ο κριτικός φίλος θα μπορέσει να επιτύχει το έργο του όταν ισχύουν και οι ακόλουθες προϋποθέσεις: α) Όσο πιο σαφώς καθορισμένες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπροσώπους του σχολείου και στον κριτικό φίλο τόσο πιο εύκολη θα είναι μακροπρόθεσμα η συνεργασία τους. β) Ο κριτικός φίλος θα πρέπει να είναι συνεργάτης και να στηρίζει το σχολείο και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αναλάβει ρόλο πρωταγωνιστή για την υλοποίηση της δράσης. γ) Ο ρόλος του απαιτεί να συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ακόμη και με τους γονείς και τους μαθητές, καθώς οι μεγαλύτερες συνεργασίες κατά κανόνα οδηγούν σε μέγιστη συμμετοχή στις δραστηριότητες. δ) Τέλος, ο κριτικός φίλος έχει περισσότερες ευκαιρίες να είναι επιτυχημένος ο ρόλος του όταν υπάρχει ήδη κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο και εποικοδομητικής κριτικής (MacBeath & Schratz & Meuret & Jacobsen, 2005:274).

Ως επίλογος

Στις μέρες μας, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συγκεντρώνει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς υπάρχει καθολική αποδοχή από την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα για τη σημαντικότητά της (van der Bij & Geijsel & ten Dam, 2016:42). Όταν η αξιολόγηση δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και σεβασμού στην ανθρώπινη εργασία με την προοπτική βελτίωσής της τότε μεταφράζεται σε ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Brandon & Derrington, 2019:3). Η αυτοαξιολόγηση ταυτίζεται με τα παραπάνω καθώς προωθεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην προσπάθεια βελτίωσης του παραγόμενου έργου. Μέσα από ένα ευρύ φάσμα ρόλων και δεξιοτήτων, ο κριτικός φίλος θα πρέπει να συνδυάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτά που έχει ο ίδιος να προσφέρει και αυτά που απαιτεί το συγκεκριμένο έργο και οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου. Η πρόκληση είναι να καταφέρει αυτό το ταίριασμα και να το κάνει να λειτουργήσει έτσι ώστε όλοι ή τουλάχιστον το πλείστον των συμμετεχόντων να ικανοποιήσει τις προσδοκίες του (MacBeath & Schratz & Meuret & Jacobsen, 2005:273).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (2011). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Παραδείγματα Σχεδίων Δράσης*. Αθήνα: Υ-ΠΑΙΘΠΑ.

Βλάχος, Δ. & Δαγκλής, Ι. & Γιαγκαζόγλου, Σ. & Βαβουράκη, Α. (2008) Ποιότητα στην εκπαίδευση, σσ. 537-602. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γένεσις, 1,13. Ανακτήθηκε στις 23/08/2020 <http://www.saint.gr/3/biblebooks.aspx>

Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, Έτος 3^ο, Τεύχος 6^ο.

Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. & Χαραλάμπους, Χ. (2015). Η Περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας σσ. 11-18. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, τ. 1^ο, τ. 1^ο. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2007). Θεωρία της αυτοαξιολόγησης σχολείου, σσ. 10-12. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, Έτος 3^ο, Τεύχος 6^ο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάντας Α. (1993). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασιμάτη Κ. (2003). *Κοινωνικός σχεδιασμός και αξιολόγηση, Μέθοδοι και πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, σσ. 75-91. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. & Schratz, M. & Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Πασιάς, Γ. & Λάμνιαν, Κ. & Ματθαίου, Δ. & Δημόπουλος, Κ. & Παπακρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.

Πετροπούλου, Ο. (2015). Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ. 56-74.

Πετροπούλου, Ο. & Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Robbins, S. & Decenzo, D. & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση Επιχειρήσεων, Αρχές και Εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Κατσαρού, Ε & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.. Ανακτήθηκε στις 23/08/2020 http://www.dia-apolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/sofoy.pdf

Το παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). Ανακτήθηκε στις 23/08/2020 <http://aee.iep.edu.gr/>

Ξενόγλωσση

Argyris, C. (1960). *Understanding Organizational Behavior*. Illinois: Dorsey Press.
Brandon, J. & Derrington, M. (2019). Supporting Teacher Growth and Assuring

Teaching Quality, pp. 3-14. Brandon, J. & Derrington, M. (Edit). *Differentiated Teacher Evaluation and Professional Learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Campbell, A. & McNamara, O & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing

Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend, pp. 49-51. *Educational Leadership*, Vol. 51, N:2.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change, pp. 16-21. *Educational leadership*, Vol. 59, N: 8.

Kitchen, J. (2019). Ethical Issues in Reporting on Teacher Candidate Perspectives in a Cultural Diversity Course, pp. 87-115. Brandenburg, R. & McDonough, S. (Edit).

Ethics, Self-Study Research Methodology and Teacher Education. Singapore: Springer.

MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation*. London RoutledgeFalmer.

McBride, D. (2018). Evaluation, pp. 623-4. Frey, B. (Edit). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. London: SAGE.

Peng, S. & Lee, J. (2009). Introduction, pp. 1-10. Peng, S. & Lee, J. Samuel S. Peng (Edit). *Educational evaluation in East Asia*. New York: Nova Science Publishers.

Robbins, S. & DeCenzo, D. & Coulter, M. & Anderson, I. (2013). *Fundamentals of management*. New Jersey: Pearson Education.

Scheerens, J. & Glas, C. & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Swaffield, S. (2003). Critical Friendship. *inFORM. Leadership for Learning*. N:3 Van der Bij, T. & Geijsel, P. & ten Dam, M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools, pp. 42-50. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 49. Ανακτήθηκε στις 23/08/2020

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.04.001>

Διαχείριση πένθους στην παιδική ηλικία

Κωστακοπούλου Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc στη Θεολογία
mirantamariak@yahoo.com*

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στο να εμβαθύνει στη σημασία που έχει η διαχείριση του πένθους, στη ζωή των ανθρώπων. Γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός του πένθους και πώς παρουσιάζεται από την Αγία Γραφή μέχρι σήμερα. Επιπρόσθετα αναφέρονται και αναλύονται οι ενέργειες που χρειάζεται να πραγματοποιούν οι ζώντες προκειμένου να καλυτερεύσουν τη ζωή των κεκοιμημένων, αφού αυτοί από μόνοι τους δεν μπορούν να μετανοήσουν. Ακόμα γίνεται λόγος για το πώς βιώνει ένα παιδί το πένθος, πώς το αντιλαμβάνεται ανάλογα με την ηλικία που βρίσκεται, ποιες είναι οι αντιδράσεις του και πώς αυτές εκφράζονται.

Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει διεξοδικά την έννοια του πένθους, τα στάδιά του, τις αντιδράσεις των πενθούντων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις περικοπές και παρουσιάζονται τα κυριότερα στοιχεία. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στο πένθος και πώς το βιώνει ένα παιδί, ανάλογα με την ηλικία του, παρουσιάζει τον τρόπο αντίδρασής του, αναφέροντας κάποια γενικά παραδείγματα. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη ψυχολογική του προετοιμασία, αν είναι εφικτό, για να έχει τη δυνατότητα και να προσφέρει στο αγαπημένο του πρόσωπο που θα φύγει, αλλά και να μπορέσει να το αποχαιρετίσει. Η συνειδητοποίηση του οριστικού χωρισμού χωρίς επιστροφή είναι βαρύνουσα σημασίας για να μπορέσει το παιδί να πορευτεί στη μετέπειτα ζωή του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του πένθους

Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο θάνατος αναμφισβήτητα είναι μια πραγματικότητα από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει ο άνθρωπος και αποτελεί ένα από τα πιο στρεσογόνα γεγονότα. Η βίωσή του είναι ένα τέλος και μια οριστική απώλεια. Ο θάνατος είναι ασύμβατος με την αρχή, τη χαρά, την ελπίδα. Εμπεριέχει το τέλος που δεν έχει συνέχεια. Στη Θεολογία και τον χριστιανικό κόσμο, ο ερχομός του Χριστού, η ζωή του, ο θάνατός του και η Ανάστασή του αποτελούν το χαρμόσυνο μήνυμα της όντως ζωής. Στην καθημερινή ζωή, ο άνθρωπος αποφεύγει να σκέφτεται τον θάνατο και τον απωθεί από την σκέψη του (Κοντοπούλου, Μ., 2007).

Μετά την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου εκδηλώνονται πλείστες αντιδράσεις από τους οικείους του θανόντος. Οι αντιδράσεις αυτές που είναι και σωματικές αλλά και συναισθηματικές ορίζονται ως πένθος. Το πένθος καθορίζει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο που έχει χάσει το αγαπημένο του πρόσωπο (Λεονταρή Α., 2015). Με άλλα λόγια το πένθος είναι η συνειδητοποίηση πρωτίστως της απώλειας και η αποδοχή της καθώς και η εκδήλωση των αντιδράσεων του ατόμου που το βιώνει. Σχεδόν πάντα το άτομο αρνείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και αδυνατεί να δεχτεί αυτή την οδυνηρή εμπειρία. Να σημειωθεί ότι η διάρκεια του πένθους αλλά και ο τρόπος του, διαφέρει τόσο από άτομο σε άτομο, όσο και σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Πένθος και θρήνος

Πένθος ονομάζεται το συναίσθημα λύπης, θλίψης, απόγνωσης, που νιώθει κάποιος όταν βιώνει την απώλεια κάποιου αγαπημένου του προσώπου, αλλά και ο τρόπος αντίδρασης σ' αυτή την απώλεια. Είναι αναμφίβολα μια συναισθηματική κατάσταση πολύ επίπονη, αφού το άτομο καλείται να διαχειριστεί την απώλεια συνειδητοποιώντας ότι δεν θα ξαναδεί το αγαπημένο του πρόσωπο.. Είναι ο λεγόμενος αποχωρισμός δια παντός (Aboutyouth.gr, 2008. Wikipedia.org, 2010).

Το πένθος είναι η νοητική διεργασία, στην οποία το άτομο προσπαθεί να αποδεχτεί τον θάνατο, υιοθετώντας τη δική του θέση και εκφράζοντας τον πόνο της απώλειας με τη δική του δυναμική. Έπονται με άλλα λόγια αντιδράσεις, τις οποίες εκδηλώνει το άτομο που έχει υποστεί την απώλεια κι έχει επενδύσει συναισθηματικά στο πρόσωπο που έχασε. Αυτή η ερμηνεία αποτελεί τον θρήνο που όπως αναφέραμε πιο πάνω βιώνει ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Όμως όλοι οι άνθρωποι που βιώνουν την απώλεια περνούν και οφείλουν να περάσουν μια μεταβατική περίοδο, που δεν είναι άλλη από αυτή του πένθους (Ράλλη Ε., 2006). Η περίοδος αυτή μας δίνει χρόνο για να αποχαιρετήσουμε το πρόσωπο που χάσαμε, να συνειδητοποιήσουμε την απώλεια και την νέα πραγματικότητα και αν μη τι άλλο να συμβιβαστούμε και να πορευτούμε με αυτή (Κανακάκης Γ., 1989).

Όταν αναφέρουμε τη λέξη θάνατο εννοούμε το τέλος, την παύση των λειτουργικών οργάνων ενός οργανισμού (Μπαμπινιώτης Γ., 2002). Ο βιολογικός θάνατος αποτελεί το οριστικό τέλος της ζωής και μη ανατάξιμο.

Τα στάδια του πένθους

Σύμφωνα με τους μελετητές ψυχολόγους και ψυχιάτρους του δυτικού κόσμου, ο άνθρωπος περνάει από διάφορα στάδια διαδικασίας του πένθους.

Α. Το στάδιο του συγκλονισμού: Είναι το στάδιο που το άτομο πληροφορείται για τον θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Υπάρχει αναμφισβήτητα ψυχολογική κατάρρευση και ο πενθών δεν μπορεί να αντιδράσει, είναι μουνδιασμένος.

Β. Το στάδιο της συγκρατήσεως: Σε αυτό το στάδιο χορηγούνται ηρεμιστικά χάπια για να ανακουφιστεί ο θλιμμένος από τον πόνο, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να βιώσει τη διαδικασία της θλίψης και του πόνου, αποφεύγοντας με άλλα λόγια την πραγματικότητα.

Γ. Το στάδιο της οδύνης και της ψυχολογικής οπισθοδρόμησης: Εδώ ο θλιμμένος αισθάνεται τη θλίψη του, με ποικίλες αντιδράσεις(ξέσπασμα, ουδετερότητα και πάγωμα των συναισθημάτων, οργή, απομόνωση, υπερδραστηριότητα, έπαινοι για τον νεκρό, αλλά και απομάκρυνση από τον Θεό). Είναι σημαντική η σωστή συμπαράσταση από κάποιο αγαπημένο πρόσωπο που θα είναι καλός ακροατής χωρίς να συμβουλεύει. Ο καλός ακροατής-συμπαραστάτης, όταν αφουγκραστεί ότι η ψυχολογική διαδικασία του πένθους ολοκληρώθηκε, είναι αναγκαίο να θέσει και όρια στο πένθος του θλιμμένου(π. Φάρος Φ., 2013).

Δ. Το τελευταίο στάδιο του πένθους είναι το στάδιο της ανάρρωσης και της προσαρμογής. Ο θλιμμένος αρχίζει να κάνει σχέδια για το μέλλον, αλλά παρουσιάζοντας και ενδείξεις παλινδρόμησης.

Παιδί και πένθος

Η διαχείριση του πένθους στην παιδική ηλικία

Τα παιδιά αρχικά δεν μπορούν να πιστέψουν ότι το αγαπημένο τους πρόσωπο δεν θα επιστρέψει κοντά του και δεν μπορεί να επανέλθει στη ζωή. Όταν συνειδητοποιήσει το παιδί ότι δεν μπορεί να ανατρέψει τον θάνατο, τότε μόνο μπορεί να θρηνήσει για την απώλεια και τον οριστικό χωρισμό. Να διευκρινιστεί ότι αυτή η οριστικότητα του θανάτου αφορά στο σώμα κι όχι στη ψυχή του ανθρώπου (Μαρτίκα, 2001). Είναι επίσης αναγκαίο το παιδί να καταλάβει ότι ο θάνατος είναι μια κατάσταση οριστική και παγκόσμια για όλους τους ανθρώπους.

Στη μικρή ηλικία και μάλιστα στην προσχολική, αντιλαμβάνονται τον θάνατο ως χωρισμό, όχι όμως ως οριστικό και μόνιμο (Τσάμη Δ.,1992).. Μόνο από τη σχολική ηλικία αντιλαμβάνονται το οριστικό τέλος. Χρειάζεται τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για να μπορέσουν να επεξεργαστούν τις εμπειρίες που βιώνουν σε σχέση με τον θάνατο και τη ζωή (Νίλσεν-Παπαδάτου,1998).

Αντιδράσεις του παιδιού στο πένθος

Σημαντική είναι η συμμετοχή του παιδιού στη φροντίδα του δικού του άρρωστου προσώπου. Το βοηθά να προετοιμαστεί ψυχολογικά και να νιώσει την προσφορά, αλλά και να αποχαιρετίσει το αγαπημένο του πρόσωπο. Τα παιδιά πενθούν και θρηνούν, αλλά εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους απ' ότι οι ενήλικες. Υπάρχει αλλαγή στη συμπεριφορά, στη συνήθεια του ύπνου και της διατροφής, στο παιχνίδι, παρουσιάζονται σημαντικά προβλήματα επίδοσης, άρνηση συμμετοχής του σε ομαδικές

δραστηριότητες, διαρκές άγχος, ενδεχομένως να υπάρχουν και σωματικές ενοχλήσεις (Κοντοπούλου, Μ., 2007).

Ακόμα μπορεί το παιδί να σκέφτεται διαρκώς το πρόσωπο που πέθανε, να εκδηλώσει υπαρξιακές ανησυχίες, αλλά και φοβίες, (φόβος αποχωρισμού, για το σκοτάδι,) να παρουσιάσει επιθετική συμπεριφορά και υπερευαισθησία στο καθετί, ξεσπάσματα θυμού ((Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Τα παιδιά δεν ξεχνούν με την πάροδο του χρόνου το αγαπημένο τους πρόσωπο. Έχουν ανάγκη να το θυμούνται και να το ενσωματώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Με άλλα λόγια έχουν έναν νοερό σύνδεσμο που το κρατούν μέσα τους για όλη τους τη ζωή (Νίλσεν-Παπαδάτου, 1998).

Ποια τα πλεονεκτήματα μιλώντας στα παιδιά για τον θάνατο

Όταν κάποιος είναι ελεύθερος από τη σκέψη του θανάτου σημαίνει στην ουσία ότι είναι ελεύθερος από το βάσανο της ζωής. Τι πλεονεκτήματα κερδίζει κάποιος μιλώντας για τον θάνατο στα παιδιά;

A. Ο πυρήνας των προτερημάτων είναι ότι παίρνουν ένα μάθημα να αντιμετωπίζουν τον θάνατο και την απώλεια εκτιμώντας το θαύμα της ζωής. Οι νεκροί διδάσκουν τους ζωντανούς τις αληθινές προτεραιότητες και την αξία του καθενός.

B. Τα παιδιά εξοπλίζονται καλύτερα στο να διαχειριστούν τον θάνατο, αν έχουν προετοιμαστεί να μάθουν για τον θάνατο μέσα από τις εμπειρίες της ζωής. Έτσι αποκτούν μια φυσιολογική εκπαίδευση θανάτου. Αυτό είναι πιο υγιές συγκρινόμενο με το να πρέπει να μάθει κανείς να διαχειρίζεται το πένθος μπροστά σε ένα σοβαρό συμβάν. Είναι πιο εύκολο να διαχειριστούν τον θάνατο ενός γνωστού αν έχουν κάποια εκπαίδευση ή αντίληψη θανάτου.

Γ. Τα παιδιά είναι εκτεθειμένα στη βία και τον θάνατο σε καθημερινή βάση ακόμα και χωρίς τον θάνατο κάποιου κοντινού τους προσώπου και χωρίς τη συγκατάθεση των γονέων (N. Homedes & S.M. Ahmed, 1987).

Οι γονείς, οι οποίοι μοιράζονται το πένθος που νιώθουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους και δέχονται τις ερωτήσεις για τον θάνατο, ελαττώνουν τη δική τους ανησυχία και το άγχος καθώς και των παιδιών κι έτσι γίνονται ικανοί να καταστούν πρότυπα για τα παιδιά τους όσον αφορά τη διαχείριση και την εκδήλωση του πένθους.

Επίλογος

Το παιδί που βιώνει τον θάνατο αγαπημένου του προσώπου, χάνει την παιδικότητά του και καλείται να δεχτεί τη νέα κατάσταση με περισσή ωριμότητα και με νέες δυνάμεις, αποκτώντας δεξιότητες ζωής. Έχει ανάγκη από σωστή καθοδήγηση και τη στήριξη ενηλίκων που θα αποφορτίσουν τη στρεσογόνα του κατάσταση και παρέχοντάς του άλλες προοπτικές.

Βιβλιογραφία

- Aboutyouth.gr (2010). *Τι είναι το πένθος*. Διαθέσιμο: <http://aboutyouth.gr>.
- Homedes, N. & Ahmed, S.M.(1987). *In my opinion... Death Education for Children*. CHC, 16(1), 34-36.
- Κανακάκης Γ. (1989). *Βλέπω τα δάκρυσ σου*, Αθήνα, εκδόσεις Libro.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες: Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (2015). *Θάνατος και πένθος*. Στο Φ. Μόττη- Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (311- 341). Αθήνα: Εστία.
- Μαρτίκα, Π. (2001). *Παιδί και θάνατος*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινα, Α.Π.Θ.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ., Αθήνα.
- Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου, Δ. (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- π. Φάρος Φιλόθεος,(2013). *Το Πένθος Ορθόδοξη, Λαογραφική και Ψυχολογική Θεώρηση*. Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Αρμός.
- Παπαδάτου, Δ. & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής γέφυρες στήριξης: Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Ράλλη, Ε. (2006). *Στηρίζοντας παιδιά που θρηνούν και συζητώντας μαζί τους για τον θάνατο. Πρακτικά Συμποσίου. Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Επιμ. Νίλσεν, Μ. & Παπαδάτου Δ., (1998). Αθήνα: Μέριμνα.
- Τσάμη Δ.,(1992).*Εισαγωγή στη σκέψη των Πατέρων της Ορθόδοξης Εκκλησίας*. Εκδ. Πουρνάρα. Θεσσαλονίκη

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση: θεωρητικές και παιδαγωγικές διαστάσεις

Πέκης Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Α., PhD στη Διδακτική Μεθοδολογία apekis@edc.uoc.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι νέες προσεγγίσεις των παιδαγωγικών επιστημών επικεντρώνονται στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιδιώκοντας τη συνεχή βελτίωση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης καθώς εκλαμβάνεται ως μια αναστοχαστική, διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους στο συγκείμενο της εκπαιδευτικής πράξης. Στο υπόβαθρο όλων αυτών των παιδαγωγικών θεωρήσεων, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ η χρήση και η εφαρμογή της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση και η οριοθέτηση της έννοιας της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης και η ανάδειξη της σημασίας και της αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που υποστηρίζει τον/την εκπαιδευτικό σε αναστοχαστικές διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: επίδοση, αυθεντική αξιολόγηση, προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτική διαδικασία, αποτίμηση της μάθησης

Εισαγωγή

Η έννοια της αξιολόγησης της επίδοσης του παιδιού αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης και συνιστά αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας στο πεδίο της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης (performance-based assessment) εστιάζει στο μαθητή και ειδικότερα στις προσπάθειες του να επιδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει καταδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη μαθησιακή του εξέλιξη και πρόοδο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης (McTighe & Ferrara, 1998; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008; Riley, Miller & Sorenson, 2016; Τριλιανός, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μάθηση συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, όπου αλληλεπιδρούν αρκετοί παράγοντες (κοινωνικο-πολιτισμικοί, ατομικός ρυθμός/ προσωπικό στυλ μάθησης κάθε παιδιού, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές στρατηγικές κ.ά.), η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική μέσα από την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων/εργαλείων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας εστιάζοντας στην κατανόηση του πλαισίου της και αναδεικνύοντας τη σημασία της αξιοποίησής της στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που διευκολύνουν και συνοδεύουν σήμερα την ακαδημαϊκή, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη και ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: Ερμηνείες και διαστάσεις

Εξετάζοντας το θεωρητικό σκεπτικό της αξιολόγησης της επίδοσης, η οικολογική και κοινωνικο-δομιστική προσέγγιση αποτελούν τη βάση και το πλαίσιο στήριξης για την προσέγγιση της στις διαδικασίες αξιολόγησης των παιδιών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, αναδεικνύεται η διάσταση τόσο της ενεργού συμμετοχής του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης του μέσα από αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις όσο και της αναγνώρισης της διασύνδεσης του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με την κοινωνικο-δομιστική θεωρία, το κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί ένα ιδανικό και κατάλληλο περιβάλλον για την ενίσχυση της μαθησιακής ανάπτυξης του παιδιού (Losardo & Notari-Syverson, 2011).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2011), αναπτύχθηκε στη βάση συγκεκριμένων προσεγγίσεων οι οποίες βασίζονται στις συμπεριφοριστικές, γνωστικές και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης. Τρία σημαντικά μοντέλα-παραδείγματα που επηρέασαν και αναδεικνύουν την πορεία και την εξέλιξη της αξιολόγησης βάσει επιδόσεων είναι: α) το μοντέλο των ψυχομετρικών δοκιμασιών, β) το μοντέλο της εκπαιδευτικής μέτρησης, και γ) το μοντέλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Gipps, 1994). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την ολιστική φύση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή φάνηκε να μεταβαίνει σταδιακά από τις έννοιες της εξέτασης και της μέτρησης στην αξιολόγηση που αποσκοπεί στη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας με πολλαπλά οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008; Oosterhof, 2014; Ρεκαλίδου, 2011).

Οι Notari-Syverson, Losardo και Lim (2003) ορίζουν ως αξιολόγηση της επίδοσης κάθε αξιολόγηση που αναδεικνύει τις γνώσεις των παιδιών μέσα από πρωτογενείς πηγές, όπως είναι τα έργα τους και οι εργασίες τους στο πλαίσιο των καθημερινών αυθεντικών καταστάσεων που βιώνουν μέσα στο σχολείο. Η παραπάνω αξιολόγηση επιτρέπει την τεκμηρίωση και την καταγραφή σύνθετων συμπεριφορών, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά βελτιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο το επίπεδο κατανόησης των επιτευγμάτων τους. Ο Δημητρόπουλος (2007) ορίζει την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως μια διαδικασία όπου ο/η εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να εκτελέσει μια εργασία ή να δημιουργήσει ένα δικό του έργο. Υποστηρίζει μάλιστα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές μορφές: α) *το δείγμα έργου*, όπου ο μαθητής, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, δημιουργεί ένα

έργο, β) η υλοποίηση του στόχου, όπου ο μαθητής επιλύει ένα πρόβλημα επινοώντας διάφορους τρόπους, και γ) η παρακολούθηση της εκτέλεσης, κατά την οποία ο μαθητής αξιολογείται στο πλαίσιο της διαδικασίας που ακολουθεί για την εκτέλεση ενός έργου ή μιας εργασίας που του έχει ανατεθεί από τον/την εκπαιδευτικό.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια της αξιολόγησης της επίδοσης, η Wortham (2008) περιγράφει κάποια βασικά στοιχεία υπογραμμίζοντας την αξία της στο πεδίο της αξιολόγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να εκτιμήσει και να αξιολογήσει τα επιτεύγματα των παιδιών μέσα από την καθημερινή τους εργασία. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της επίδοσης σχετίζεται με την αποτίμηση του περιεχομένου και της διαδικασίας της μάθησης καθώς διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να διαπιστώσουν την ανάπτυξη και εξέλιξή τους μέσα από τον ανασχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών. Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κρίνεται σημαντικός καθώς έχουν την ευθύνη αναφορικά με τη στοχοθεσία της αξιολόγησης, την επιλογή των κατάλληλων μέσων αξιολόγησης και την αξιόπιστη ερμηνεία των αξιολογικών τους ευρημάτων.

Από την πλευρά τους, οι Johnson, Penny και Gordon (2009) αναφερόμενοι στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της αξιολόγησης της επίδοσης, προσδιορίζουν την αξιολόγηση της επίδοσης ως μια μέθοδο η οποία αποτελείται από: α) το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, β) το σύνολο των εργασιών επί των οποίων εξετάζεται η επίδοση του μαθητή, γ) την ανάλυση των απαντήσεων κατά την ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας και τον προσδιορισμό της αντίστοιχης επίδοσης, και δ) το σύνολο των συστηματικών μεθόδων και τεχνικών μέσω των οποίων αποτιμάται η επίδοση. Παράλληλα, η Gallavan (2009) περιγράφει οχτώ βασικές έννοιες-αρχές που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο της αξιολόγησης βάσει επιδόσεων. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της επίδοσης.

·Η αξιολόγηση αποτελεί κάτι παραπάνω από μια δοκιμασία (test)	·Η αξιολόγηση οφείλει να είναι αξιόπιστη, έγκυρη, ακριβής, σκόπιμη και μελετημένη
·Η αξιολόγηση οφείλει να εμπεριέχει μελλοντικές προοπτικές που αποσκοπούν στον προσδιορισμό του επιπέδου επάρκειας των μαθητών σε κάθε επιδιωκόμενο στόχο	·Η αξιολόγηση οφείλει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ανάδειξης και προβολής τα οποία να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της
·Η αξιολόγηση εμπλέκει και καθοδηγεί τη μάθηση και τη διδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	·Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης διασφαλίζουν τη “φωνή των μαθητών”, το δικαίωμα της επιλογής και της αυτενέργειας τους
·Η αξιολόγηση οφείλει να είναι κατάλληλη και αυθεντική	·Αρκετές μορφές αξιολόγησης θεωρούνται ως αξιολογήσεις βάση επιδόσεων

Πίνακας 1: Βασικές έννοιες-αρχές της αξιολόγησης της επίδοσης

(Προσαρμογή από το “12 Basic concepts about performance-based assessments” της N. Gallavan, 2009, Developing Performance-Based Assessments. Grades 6-12, σ. 10. © 2009 από το Corwin Press)

Οι Meisels, Wen και Beach-Quick (2010) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης είναι μια συνεχής και διαμορφωτική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές επιδεικνύουν τη γνώση τους, τις δεξιότητες τους, την κλίση τους καθώς και τις πλευρές της προσωπικής τους ανάπτυξης και έκφρασης μέσα από διάφορες καθημερινές καταστάσεις, όπως την επίλυση προβλημάτων, τη φυσική συμπεριφορά τους και τις αλληλεπιδράσεις με συνομήλικούς τους στο σχολικό περιβάλλον, τους πειραματισμούς και τις διερευνήσεις τους, το λόγο, την κίνηση τους κ.ά. Η αξιολόγηση της επίδοσης υλοποιείται σε συνεργασία με το μαθητή στο πλαίσιο της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης ενώ η συλλογή των αξιολογικών δεδομένων υλοποιείται σε μια συνεχή και δομημένη βάση αποσκοπώντας στη λήψη αποφάσεων για διορθωτικά μέτρα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ή για τη διαχρονική παρακολούθηση της προόδου των παιδιών. Το αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης της επίδοσης καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς εξαιρετικά λεπτομερείς πληροφορίες για το περιεχόμενο της μάθησης κάθε παιδιού.

Η αξιολόγηση της επίδοσης, σύμφωνα με τις McAfee, Leong και Bodrova (2011), επικεντρώνει κατά κύριο λόγο το ενδιαφέρον της στην αποτίμηση της ανάπτυξης και της μάθησης του παιδιού, όπως αυτές αποτυπώνονται στην καθημερινότητα της τάξης, μέσα από αυθεντικές εργασίες και δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Στην αξιολόγηση της επίδοσης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήματα ή εργασίες αποτίμησης του τι γνωρίζουν ή μπορούν να κάνουν τα παιδιά σύμφωνα με τις μαθησιακές επιδιώξεις που θέτει. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση της επίδοσης έχει πληροφοριακό χαρακτήρα καθώς αποσκοπεί στην καταγραφή συμπεριφορών, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο της πορείας του παιδιού σε σχέση με τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους. Για τη Ρεκαλίδου (2011), η αξιολόγηση της επίδοσης συνίσταται στην αξιολογική διαδικασία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει ο μαθητής στο σχολείο. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της επίδοσης ορίζεται ως μια παιδαγωγική διαδικασία κατά την οποία διερευνώνται από τους εκπαιδευτικούς οι δυνατότητες των μαθητών ως προς το τι μπορούν να κάνουν και να εφαρμόσουν με τις γνώσεις τους στο πλαίσιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα, οι Russell και Airasian (2012), περιγράφοντας την αξιολόγηση της επίδοσης, αναφέρονται στην παρουσίαση και επίδειξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους σε αυθεντικές δραστηριότητες και τη δημιουργία διάφορων ρεαλιστικών έργων, όπως σχέδια εργασιών, εκθέσεις, έργα τέχνης, προφορικές παρουσιάσεις, κ.ά. Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης, οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν ποικίλες σύνθετες δεξιότητες, ενισχύοντας και βελτιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη μεταγνώση τους.

Επιπλέον, η Palm (2008) τονίζει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης προσφέρεται ως μια βέλτιστη εναλλακτική προσέγγιση μέτρησης σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες λογίζονται άκρως σημαντικές στη σημερινή τάξη. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση βάσει επιδόσεων θεωρείται μία από τις καλύτερες τεχνικές αξιολόγησης για τη μέτρηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα συγκριτικά με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Stanley, 2014). Επιπρόσθετα, ο Oosterhof (2014) επισημαίνει ότι «στην αξιολόγηση της επίδοσης οι μαθητές ολοκληρώνουν μία δραστηριότητα σ' ένα ρεαλιστικό περιβάλλον» (σ. 5). Μέσω της αξιολόγησης βάσει επιδόσεων αντικατοπτρίζεται η προσπάθεια των μαθητών να αποδείξουν ότι έλαβαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια τις μαθησιακής διαδικασίας ώστε να διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό στη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης τους. Η αξιολόγηση της επίδοσης, όπως αναφέρει η Tung (2017), αποτελεί μια εξατομικευμένη και απαιτητική εναλλακτική προσέγγιση αξιολόγησης έναντι των τυποποιημένων δοκιμασιών, η οποία προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή και να ενθαρρύνουν την καλλιέργεια και την προώθηση δίκαιων και ισότιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων για το σύνολο της τάξης. Σύμφωνα με τον French (2017), η αξιολόγηση της επίδοσης περιλαμβάνει: α) την καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές, β) τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, και γ) τη δυνατότητα κυρίως του μαθητή για αναστοχασμό και κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί ένα ιδανικό μοντέλο αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που θέτει ο/η εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης στηρίζεται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ολοκλήρωση μιας δράσης και αποτιμά συνήθως οργανωτικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Reeves, 2005). Αρκετοί ερευνητές αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης της επίδοσης αναδεικνύοντας τόσο τη σημασία της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων της για την κατανόηση της λογικής της αξιολογικής διαδικασίας (Kane & Mitchell, 1996; Lane, 2013). Σύμφωνα με τους ειδικούς, η αξιολόγηση της επίδοσης αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική κοινότητα διότι: α) επιτρέπει την απόδειξη κατάκτησης της επιδιωκόμενης μάθησης μέσα από ποικίλες πηγές και τεχνικές (Resnick & Resnick, 1992), β) λειτουργεί ως πρότυπο εργασίας προωθώντας και ενισχύοντας τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Bennett & Gitomer, 2009), και γ) επιδιώκει να βοηθήσει στο σχεδιασμό άρτιων διδακτικών πρακτικών βοηθώντας αφενός τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τι είναι σημαντικό να διδαχθεί και αφετέρου τους μαθητές τι είναι σημαντικό να μάθουν (Lane, 2013).

Σύμφωνα με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Banks, 2012; Johnson, Penny &

Gordon, 2009; Shermis & Di Vesta, 2011), η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποσκοπεί: α) στην ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης του, β) στην τεκμηρίωση της προόδου των παιδιών μέσα από τη συλλογή και την ερμηνεία δεδομένων που αποτυπώνουν τα μαθησιακά τους βήματα, λαμβάνοντας υπόψη τους επιδιωκόμενους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, γ) στην ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης του παιδιού ενδυναμώνοντας την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή του, δ) στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν με διάφορες στρατηγικές την εξέλιξη και την πρόοδο των παιδιών, και ε) στην ανίχνευση πιθανών μαθησιακών αδυναμιών με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των μαθητών και τον κατάλληλο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Meisels (n.d), η αξιολόγηση της επίδοσης έχει αρκετά πλεονεκτήματα αναφορικά με τη χρήση της στο πλαίσιο της μάθησης και της αξιολόγησης του μαθητή. Ειδικότερα, η αξιολόγηση βάσει επιδόσεων: α) τεκμηριώνει με συστηματικό τρόπο τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη τους, β) αξιολογεί δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως ανάλυση, σύνθεση, αποτίμηση και ερμηνεία γεγονότων, καταστάσεων ή ιδεών, γ) είναι μια ευέλικτη διαδικασία καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την εξατομικευμένη προσέγγιση αξιολόγησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της συλλογής πληροφοριών που αναδύονται από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομήλικούς τους και τα μέσα/υλικά της τάξης, δ) λειτουργεί ως εφελκυστήρας για τη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στον ανασχεδιασμό του προγράμματος τους λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, ε) παρέχει αξιόπιστες και εις βάθος πληροφορίες για κάθε εμπλεκόμενο/η στην εκπαιδευτική διαδικασία, και στ) καθιστά υπεύθυνο τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με το μαθητή για το περιεχόμενο της διδασκαλίας του και την παρακολούθηση της προόδου και της εξέλιξης του.

Σύμφωνα με την Brualdi (1998), κατά τη διάρκεια του καθορισμού του σκοπού και των στόχων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, θα πρέπει να απαντώνται από τον εκπαιδευτικό οι παρακάτω ερωτήσεις: α) Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις των μαθητών προσπαθώ να αξιολογήσω; β) Τι πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές μου; γ) Σε ποιο μαθησιακό επίπεδο πρέπει να φτάσουν; δ) Ποιο είδος γνώσης θα αξιολογήσω; Ταυτόχρονα, η Gettinger (2001), λαμβάνοντας υπόψη το βασικό προσανατολισμό της αξιολόγησης της επίδοσης και τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, οριοθέτησε τρεις βασικές λειτουργίες για τη σωστή εφαρμογή της. Η συγγραφέας τονίζει με έμφαση ότι η αξιολόγηση της επίδοσης: α) παρέχει το πλαίσιο για την οργάνωση των καταγραφών και των παρατηρήσεων του τρόπου σκέψης και μάθησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και του αναστοχασμού τους αναφορικά με την επίδοση των παιδιών μέσα από μια αναπτυξιακά κατάλληλη οπτική, β) παρέχει στοιχεία για την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο εργασιών, και γ) δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εξετάσει και να κατανοήσει τα τεκμήρια του τρόπου σκέψης και μάθησης των παιδιών ώστε να τροποποιήσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές υποστηρίζοντας τη βελτίωση της μάθησής τους.

Για τη Ρεκαλίδου (2011), η αξιολόγηση της επίδοσης εστιάζει στο μαθητή και τις προσπάθειες του να αποδείξει και να παρουσιάσει τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες που κατέκτησε κατά τη διάρκεια της φοίτησής του με διάφορους τρόπους (προφορικά, γραπτά ή υλοποίηση δραστηριοτήτων υπό ειδικές συνθήκες ή σε ένα αυθεντικό πλαίσιο). «Η αξιολόγηση της επίδοσης περιγράφεται και ως διαδικασία που έχει σκοπό να ανακαλύψει τι μπορεί να κάνει ο κάθε μαθητής με τις γνώσεις του στο πλαίσιο της τάξης» (σελ. 34). Η αξιολόγηση της επίδοσης αποσκοπεί στη διερεύνηση και στην αποτίμηση του “τι γνωρίζουν και τι είναι ικανοί οι μαθητές να κάνουν” παρέχοντας στον εκπαιδευτικό πληροφορίες που απεικονίζουν τις δυνατότητες, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί κάθε παιδί χωριστά. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της επίδοσης χρησιμοποιείται ως υποστηρικτικό πλαίσιο αναγνώρισης και κατανόησης των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των παιδιών με βάση τις ανάγκες της μάθησης του 21^{ου} αιώνα (Losardo & Notari-Syverson, 2011; Stanley, 2014). Όπως υποστηρίζει ο Chun (2010), η αξιολόγηση της επίδοσης, υπό το πρίσμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο το οποίο: α) δημιουργεί κίνητρα και προσδοκίες στους μαθητές κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθησιακών προσπαθειών και των επιτευγμάτων τους, β) καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες, γ) συμβάλει στην ανατροφοδότηση των μαθητών, και δ) στηρίζεται σε αυθεντικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας καθορισμένα κριτήρια.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην πράξη: μορφές και τεχνικές

Σε αρκετές ερευνητικές μελέτες (Johnson, Penny & Gordon, 2009; McTighe & Ferrara, 1998), η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή διακρίνεται από τους περισσότερους μελετητές και ειδικούς σε τρεις κατηγορίες: α) στο αποτέλεσμα της προσπάθειας του αναφορικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά του (*product*), β) στην πορεία που ακολουθεί για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (*process/performance*), και γ) στη διαδικασία βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος (*progress/process-oriented assessment*). Ειδικότερα, το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή σχετίζεται με την παρουσίαση ενός τελικού προϊόντος από τον μαθητή μέσω του οποίου αποδεικνύονται και εφαρμόζονται στην πράξη οι γνώσεις και οι δεξιότητες του. Η πορεία που ακολουθείται για την επιτέλεση ενός έργου ή μιας δραστηριότητας από τους μαθητές εστιάζει στην προσπάθεια τους να επιδείξουν πώς μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες και τις αντίστοιχες ικανότητες τους υπό την άμεση παρατήρηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η διαδικασία βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος επιτρέπει την αποτύπωση μιας ξεκάθαρης εικόνας αναφορικά με τις σκέψεις, τους συλλογισμούς και τα κίνητρα των μαθητών κατά την προσπάθεια της συνεχούς βελτίωσης της επίδοσης τους.

Σύμφωνα με τον Oosterhof (2014), η αξιολόγηση της επίδοσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαφορετικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης, όπως αυτές επισημαίνονται από το συγγραφέα.

·Αξιολόγηση που μετρά μια διαδικασία	·Αξιολόγηση που μετρά ένα προϊόν
·Αξιολόγηση σε προσομοιωμένο περιβάλλον	·Αξιολόγηση σε πραγματικό περιβάλλον
·Αξιολόγηση που στηρίζεται σε φυσικά ερεθίσματα	·Αξιολόγηση που στηρίζεται σε δομημένα ερεθίσματα

Πίνακας 2: Κατηγορίες της αξιολόγησης της επίδοσης

Η αξιολόγηση της επίδοσης που μετρά μια διαδικασία αναφέρεται στη διαδρομή που ακολουθεί ο μαθητής για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ενώ η αξιολόγηση που μετρά ένα προϊόν αφορά το αποτέλεσμα της διαδικασίας στο πέρας της. Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης μπορεί να υλοποιηθεί σε ένα προσομοιωμένο ή σε ένα πραγματικό περιβάλλον ενώ η αξιολόγηση της επίδοσης που στηρίζεται σε φυσικά ερεθίσματα προκύπτει κυρίως χωρίς την παρέμβαση του παρατηρητή-αξιολογητή σε αντιδιαστολή με την αξιολόγηση της επίδοσης βάσει δομημένων ερεθισμάτων (Oosterhof, 2014).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές τεχνικές και μέθοδοι για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών (Gullo, 2005; Losardo & Notari-Syverson, 2011; Moskale, 2003; Oosterhof, 2014). Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ο αξιολογητής να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης, προκειμένου να αποκτήσει πληροφορίες για τη μαθησιακή ανάπτυξη ενός παιδιού και να λάβει αποφάσεις για τον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό. Οι σημαντικότερες μέθοδοι και τεχνικές που συναντώνται σήμερα είναι οι εξής:

·*Η παρατήρηση και οι καταγραφές:* Λειτουργούν ως υποστηρικτικό εργαλείο της αξιολόγησης της επίδοσης και παρέχουν την ανάλογη ανατροφοδότηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

·*Οι βιντεοσκοπήσεις, μαγνητοφωνήσεις και οι φωτογραφήσεις:* Συνιστούν αποτελεσματικές τεχνικές και αξιόπιστα τεκμήρια καταγραφής της εξέλιξης των μαθητών παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τις δυνατότητες, τις δεξιότητες, τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων.

·*Ο φάκελος αξιολόγησης:* Μέσα από το περιεχόμενο του φακέλου αξιολόγησης και τα διάφορα δείγματα έργων των παιδιών σε ποικίλες μορφές, ξεδιπλώνεται η προσωπική ανάπτυξη της μάθησής τους καθώς και η πρόοδός τους στην πορεία κατάκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

·*Οι κλίμακες ελέγχου και οι κλίμακες διαβάθμισης:* Αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό με σκοπό να κατανοήσει την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών αποκτώντας μια σφαιρική εικόνα για το “τι γνωρίζει ένα παιδί, τι έμαθε, τι πρέπει να γνωρίζει και τι είναι ικανό να κάνει”.

·*Οι συνεντεύξεις*: Παρέχουν ποικίλες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς καθώς αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και ενεργούν τα παιδιά, αναδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις επιδόσεις και την πρόοδό τους σε διάφορες μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

·*Οι ρουμπρίκες*: Τα διάφορα είδη ρουμπρικών αξιολόγησης (ολιστικές, αναλυτικές, αναπτυξιακές) χρησιμοποιούνται ευρέως για τη μέτρηση της επίδοσης και την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν ένα παραγόμενο έργο, μια δραστηριότητα, διάφορες δεξιότητες ή μια επίδοση βάσει διάφορων επιπέδων ποιότητας.

·*Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος*: Οι ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενεργοποιούν διάφορες γνωστικές λειτουργίες (σύνθεση, ανάλυση, ερμηνεία, πρόβλεψη κ.ά.) και προωθούν την κινητοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους σε διάφορα επίπεδα. Αντίστοιχα, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων απαιτεί από τους μαθητές τη χρήση ποικίλων δεξιοτήτων (αιτιολόγησης, ανακάλυψης, δημιουργικής σκέψης, συνεργασίας κ.ά.), την αναζήτηση και την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης και την εμπλοκή τους στην αυθεντική μαθησιακή διαδικασία και γνώση.

·*Η αξιολόγηση βασισμένη στο παιχνίδι*: Η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο ως προς την αξιολόγηση συμπεριφορών σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς μια σφαιρική εικόνα των διαδικασιών μάθησης των παιδιών καθώς μέσα από το παιχνίδι αναδύονται οι γνώσεις, οι σκέψεις, οι εμπειρίες, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

·*Η αξιολόγηση των σχεδίων εργασίας*: Η προσπάθεια μιας κριτικής αξιολόγησης του σχεδίου εργασίας σε ατομικό επίπεδο είναι χρήσιμη και αποτελεσματική καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης και αποτίμησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο σχέδιο εργασίας.

·*Η αυτοαξιολόγηση*: Προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν και να αποτιμήσουν την πρόοδο, τις επιδόσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στον επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής διαδικασίας και στην αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

·*Η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα*: Παρέχει πλήθος πληροφοριών για τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών σε διάφορες μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μέσα από έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις-δοκιμασίες.

Συμπεράσματα

Υπό το πρίσμα των σύγχρονων διαστάσεων της εναλλακτικής αξιολόγησης, οι βασικές αρχές που υποστηρίζουν την αξία, την καταλληλότητα και την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης της επίδοσης σε συνάρτηση με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι οι εξής:

- Η αξιολόγηση της επίδοσης είναι συνδεδεμένη με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και συνιστά ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Palm, 2008).

- Στηρίζεται σε σαφή διατυπωμένα και καθορισμένα κριτήρια (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007).

- Αποτιμά τόσο το προϊόν της μάθησης όσο και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης (McTighe & Ferrara, 1998).

- Εστιάζει στην επίδοση του μαθητή και στην πρόοδο που επιτυγχάνει με το πέρασμα του χρόνου (Stiggins, 2004).

- Το αυθεντικό πλαίσιο μάθησης κρίνεται απαραίτητο για την υλοποίηση και την εφαρμογή της αξιολόγησης της επίδοσης (Oosterhof, 2014).

- Ενθαρρύνεται η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους (French, 2017).

- Υπάρχει ποικιλία μεθόδων, εργαλείων ή τεχνικών (ποσοτικών-ποιοτικών) αναφορικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης της επίδοσης (Johnson, Penny & Gordon, 2009).

- Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της επίδοσης αξιοποιείται ανατροφοδοτικά τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Stiggins et al., 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, S. (2012). *Classroom assessment. Issues and practices*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Bennett, R. E., & Gitomer, D. H. (2009). Transforming K-12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment, and professional support. In C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 43-61). New York, NY: Springer.

- Brualdi, A. (1998). *Implementing performance assessment in the classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423312).
- Chun, M. (2010). Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices. *Change*, 22-29.
- French, D. (2017). The future is performance assessment. *Voices in Urban Education*, 46, 6-13.
- Gallavan, N. P. (2009). *Developing performance-based assessments. Grades K-5*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gettinger, M. (2001). Development and implementation of a performance-monitoring system for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 9-15. doi: 10.1023/A:1011300704990
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, R., Penny, J., & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks*. New York: The Guildford Press.
- Kane, M. B., & Mitchell, R. (Eds.). (1996). *Implementing performance assessment. Promises, problems, and challenges*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lane, S. (2013). Performance assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 313-330). Thousand Oaks, California: Sage.
- Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E. (2011). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom. Student assessment series*. Washington, DC: National Education Association.
- Meisels, S. J. (n.d.). Performance assessment. Ανακτήθηκε στις 02-08-2020 από <http://teacher.scholastic.com/professional/assessment/perfassess.htm#top>

- Meisels, S. J., Wen, X., & Beachy-Quick, K. (2010). Authentic assessment for infants and toddlers: Exploring the reliability and validity of the Ounce Scale. *Applied Developmental Science, 14*(2), 55-71. doi: 10.1080/10888691003697911
- Moskal, B. M. (2003). *Developing classroom performance assessments and scoring rubrics - Part II*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED481715).
- Notari-Syverson, A., Losardo, A., & Lim, Y. S. (2003). Assessment of young children from culturally diverse backgrounds: A journey in progress. *Assessment for Effective Intervention, 29*(1), 39-51. doi: 10.1177/073724770302900105
- Oosterhof, A. (2014). *Developing and using classroom assessments*. London: Pearson.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation, 13*(4), 1-11.
- Reeves, D. B. (2005). *101 questions & answers about standards, assessment, and accountability*. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- Resnick, L. B., & Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. G. Gifford & M. C. O'Conner (Eds.), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37-55). Boston: Kluwer.
- Riley, K., Miller, G. E., & Sorenson, C. (2016). Early childhood authentic and performance-based assessment. In A. Garro (Ed.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* (pp. 95-117). New York: Springer.
- Russel, M., & Airasian, P. (2012). *Classroom assessment. Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Shermis, M. D. & Di Vesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Stanley, T. (2014). *Performance-based assessment for 21st - century skills*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 22-27.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning. Doing it right - using it well*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Tung, R. (2017). Performance assessment: Meeting the needs of diverse learners. *Voices in Urban Education*, 46, 3-5.
- Wortham, S. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία-πράξη-προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Πρακτικές προαγωγής της φιλαναγνωσίας σε δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

Ασβεστάς Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε., PhD., Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για τη δημιουργία και την ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών/ριών του δημοτικού σχολείου απέναντι στο βιβλίο. Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από δράσεις που προτείνονται στα αναλυτικά προγράμματα και ανάλογα με τις σχετικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσουμε τις πρακτικές της φιλαναγνωσίας σε δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Διερευνήθηκε μεταξύ άλλων η ύπαρξη βιβλιοθηκών στο σχολείο και στην αίθουσα (με τη μορφή της δανειστικής βιβλιοθήκης), η συχνότητα ανανέωσης των βιβλίων, οι πρακτικές που θεωρούνται και τελικά επιλέγονται ως αποτελεσματικές από τους/τις εκπαιδευτικούς για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των μαθητών/ητριών του δημοτικού σχολείου, καθώς και η καταλληλότερη τάξη κατά την άποψή τους για την εφαρμογή αυτών των πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλαναγνωσία, λογοτεχνία, δημοτικό σχολείο.

Εισαγωγή-Προβληματισμός

Με τον όρο φιλαναγνωσία αναφερόμαστε κυρίως στη θετική σχέση του/της μαθητή/ήτριας με το βιβλίο, αλλά και στις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαμόρφωση αυτής της σχέσης (Τσιρώνη, 2014 ; Markidis, 2011).

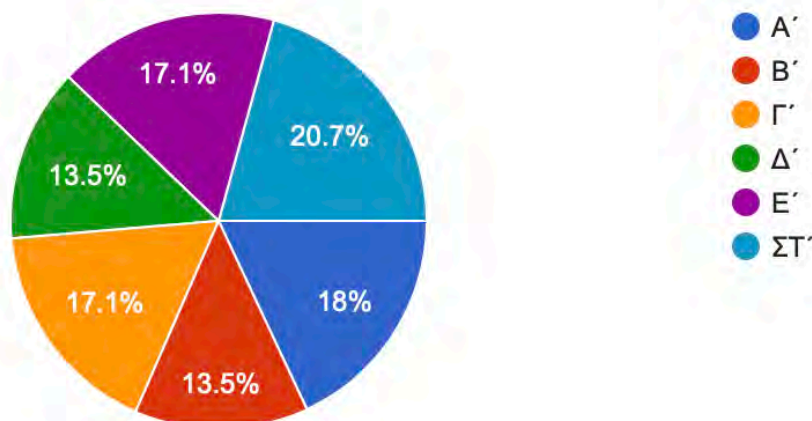
Η Heatington (1994, ό.π. αναφ. στο Μαλαφάντης, 2005) διακρίνει τις παρακάτω επιμέρους πλευρές του/ης δασκάλου/ας ανάλογα με τις πρακτικές που επιλέγει για να ενισχύσει τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών: α) συνήγορος - υπερασπιστής, καθώς θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της αναγνωστικής τάσης, β) ως άτομο που παίρνει αποφάσεις, με στόχο να ενισχύσει τις συνήθειες ανάγνωσης των μαθητών γνωρίζοντας καλά τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, γ) ως συνεργάτης, καθώς αναζητά συνεργασία και υποστήριξη από άλλους (μαθητές, γονείς, συνεργάτες), δ) ως άτομο που προάγει τη φιλαναγνωσία, εστιάζοντας στα επιτεύγματα των μαθητών και επιβραβεύοντάς αυτά ανεξάρτητα από το πόσο μεγάλα είναι αυτά. Κατά τη διάρκεια της θητείας μου έχοντας την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη σε σχολεία της Γ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, διερευνήθηκαν οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Αφορμή στάθηκε η ανάγνωση σχετικής έρευνας της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναφορικά με τις απόψεις και τις τακτικές των νηπιαγωγών για τις φιλαναγνωστικές δράσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική νομοθεσία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις τα

τελευταία χρόνια αναφορικά με τις δράσεις που σχετίζονται με την προαγωγή της φιλαναγκωσίας. Με αφετηρία την αγάπη και την ενασχόληση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί με το βιβλίο και τη λογοτεχνία, καθώς αυτή φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την καθημερινή ζωή από άλλα γνωστικά αντικείμενα (Φρυδάκη, 2003), προχωρήσαμε στη συγκεκριμένη έρευνα με στόχο τη διερεύνηση τυχόν επιμορφωτικών αναγκών και αναλόγως τη στοχοθεσία σχετικών επιμορφωτικών δράσεων.

Η μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο, καθώς προέκυψε από τα άτομα που αποδέχτηκαν τη συμπλήρωσή του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε επιμορφωτικές δράσεις και το αποτέλεσαν 111 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που ανήκουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Μεταξύ αυτών 90 ήταν γυναίκες και 21 άντρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών σε ποσοστό 90,1% ήταν 41 και άνω, ενώ το 8,1% κυμαίνονταν μεταξύ 36-30 και οι υπόλοιποι/ες ήταν κάτω των 35 ετών.

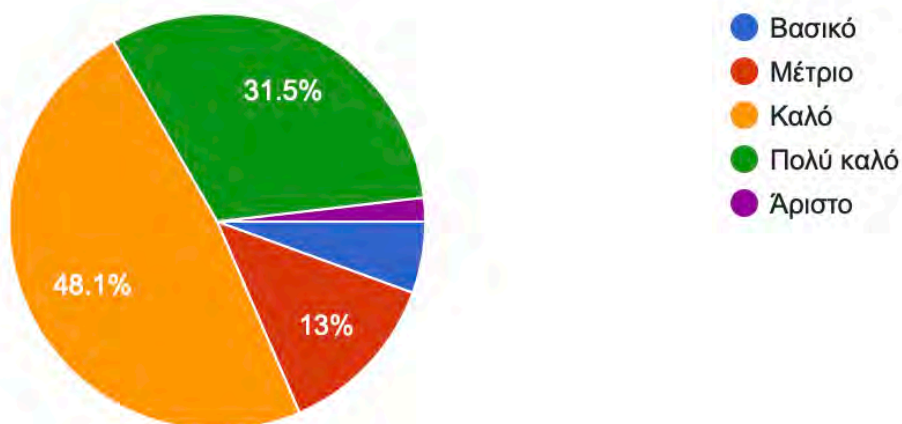
Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και κατανέμοντας ανά τάξη ως εξής:



Σχ. 1. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών ανά τάξη

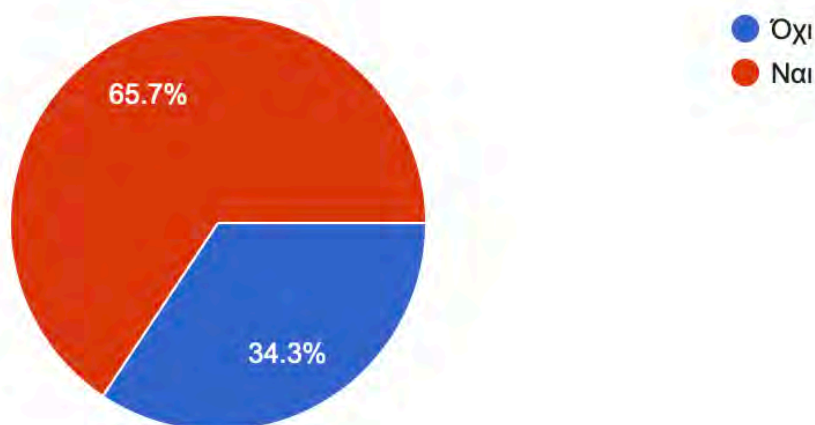
Όλοι/ες είναι απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση, ενώ ένας/μία δηλώνει ότι έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και ένας/μία διδακτορικό τίτλο σπουδών. Αναφορικά με την πιστοποίηση του επιπέδου των γνώσεων τους στις Τ.Π.Ε. το 63,7% (65 εκπαιδευτικοί) έχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου και 12,7% Β' Επιπέδου, ενώ το 23,5% δεν έχει πιστοποίηση. Από αυτούς/ές το 51,9% (56 εκπαιδευτικοί) δεν έχουν παρακολουθήσει πριν από την επιμόρφωσή τους κάποια άλλο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για τη συγκεκριμένη θεματική.

Τα αποτελέσματα της έρευνας



Σχ. 2. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων τους για τη φιλαναγνωσία, σχετικές δράσεις και πρακτικές

Σχετικά με τις απόψεις τους αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων τους διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών [81,5% (άριστο 1,9%, 31,5% πολύ καλό, 48,1% καλό)] θεωρεί ότι έχει σε καλό επίπεδο γνώσεις σχετικά με τη φιλαναγνωσία σε σχέση με 13% που εκτιμά ότι έχει μέτριο επίπεδο γνώσεων και 5,5% το βασικό.



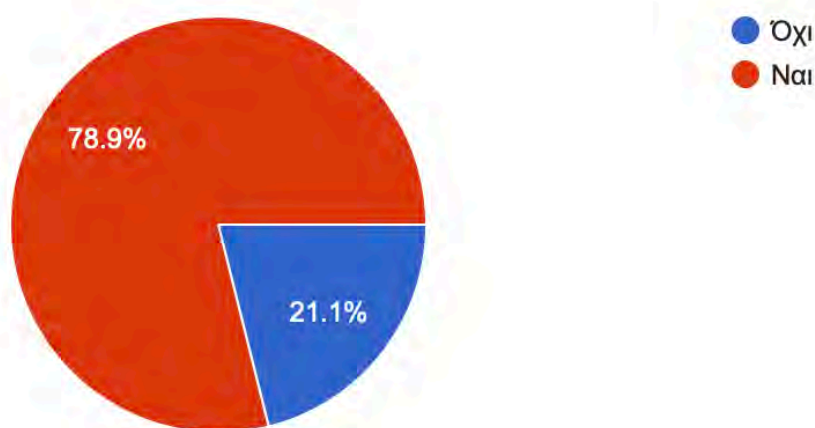
Σχ. 3. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη φιλαναγνωσία

Αναφορικά με την ενημέρωσή τους σχετικά με τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφορικά με τη φιλαναγνωσία ποσοστό 65,7% δηλώνει

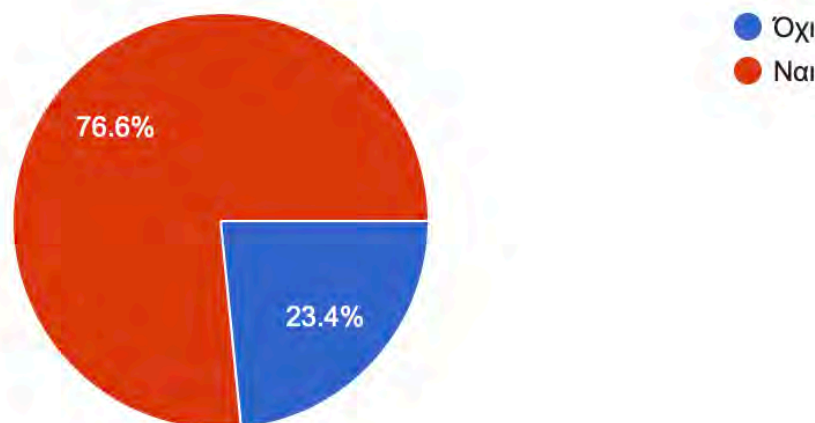
ενημερωμένο, ενώ το 34,3% αναφέρει ότι δε γνωρίζει τη σχετική ενημέρωση, όπως αυτή αποτυπώνεται στις σχετικές εγκυκλίους. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (65,7%) αναζητά πληροφορίες και σχετικό υλικό με ανάλογες ιδέες και δράσεις στο διαδίκτυο, σε σχέση με το 34,2% που δεν έχει αναζητήσει.

Σε σχετικό αίτημά μας να αποτυπώσουν την εκδήλωση ενδιαφέροντος αναφορικά με σχετική ενημέρωση κι επιμόρφωση σχεδόν η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών απάντησε θετικά 94,5%, ενώ 5,5% δεν εκδήλωσε ενδιαφέρον.

Διερευνώντας τη λειτουργία βιβλιοθήκης στη σχολική τους μονάδα, ποσοστό 78,9% απάντησε θετικά, ενώ το 21,1% δήλωσε ότι δεν υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο του.



Σχ. 4. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των εκπαιδευτικών που δηλώνει λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης στη σχολική μονάδα που υπηρετεί



Σχ. 5. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των εκπαιδευτικών που δηλώνει λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στην αίθουσα της τάξης τους

Μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που λειτουργούν δανειστική βιβλιοθήκη μέσα στην αίθουσα της τάξης τους, καθώς το 76,6 % απάντησε θετικά, σε σχέση με το 23, 4% που απάντησε αρνητικά.

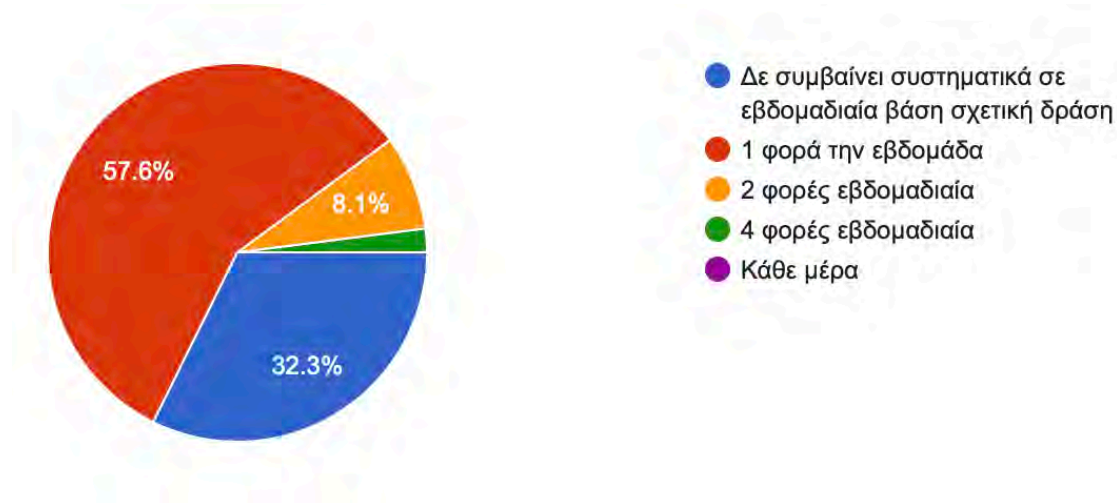
Από τους/τις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι λειτουργούν δανειστική βιβλιοθήκη στην αίθουσα της τάξης τους ποσοστό 59,9% αναφέρει ότι ανανεώνει τα βιβλία της, και από αυτούς/ές συγκεκριμένα το 41,5% σε εξαμηνιαία βάση, το 47,7% κάθε σε τριμηνιαία, ενώ το 10,8% κάθε μήνα.

Το ποσοστό 40,4% που απάντησε αρνητικά σχετικά με την ανανέωση, αποδίδοντας την αιτία κυρίως (72,3%) στην απουσία σχετικών πόρων. Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου (36,2%) είναι σημαντική για ένα μέρος αυτών επίσης. Ορισμένοι/ες αποδίδουν τη μη ανανέωση σε έλλειψη συνεργασίας με σχετικούς φορείς (21,3%), καθώς και σε θέματα που σχετίζονται με τη συνεργασία των γονέων (17%), αλλά και με το οικονομικό επίπεδο αυτών (2,1%).

Οι βιβλιοθήκες που λειτουργούν στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί περιέχουν σε μεγάλο ποσοστό παραμύθια (73,3%) και μύθους (63%), μικρές ιστορίες (64%), εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (55%) και βιβλία γνώσεων (55%). Εκτός από αυτά συμπεριλαμβάνονται στις βιβλιοθήκες τους τα κόμικς (34%), τα βιβλία με λαϊκές παραδόσεις 25%, το παιδικό θέατρο σε ποσοστό 10% και την ποίηση σε ποσοστό 10%, αλλά και μεγαλύτερης έκτασης παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (32%), καθώς και ξενόγλωσσα (1%).

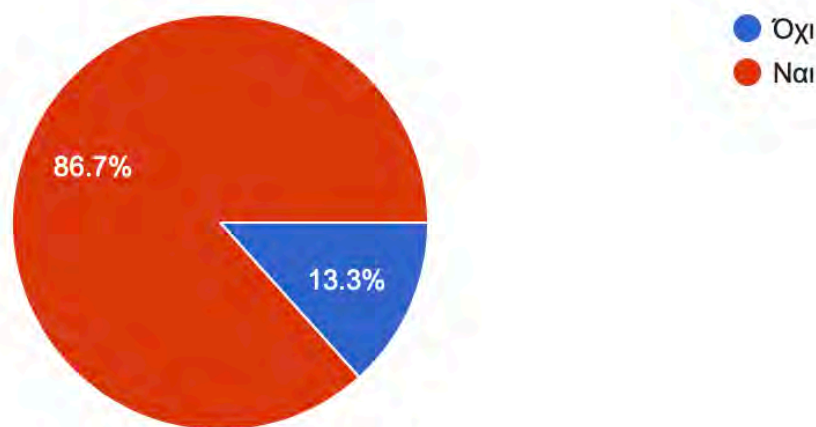
Παρόλα αυτά τα ποσοστά σχετικά με τα βιβλία που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάμβανε η βιβλιοθήκη τους διαφέρουν, καθώς δήλωσαν ότι θα ήθελαν σε μικρότερο ποσοστό παραμύθια 63,1% (έναντι του 73,3%), λίγο περισσότερα βιβλία με μύθους 68% (έναντι του 63%), μικρές ιστορίες σε ποσοστό παραπλήσιο 65% (έναντι του 64%), εικονογραφημένα παιδικά βιβλία 67% (έναντι του 55%) και βιβλία γνώσεων σε ποσοστό 78% (έναντι του 55%). Εκτός από αυτά θα επιθυμούσαν να συμπεριλαμβάνονται στις βιβλιοθήκες τους τα κόμικς σε ποσοστό 62,1% (έναντι του 34%), τα βιβλία με λαϊκές παραδόσεις σε ποσοστό 67% (έναντι του 25%), το παιδικό θέατρο 61,2% (έναντι του 10%) και την ποίηση 67% (έναντι του 10%), αλλά και μεγαλύτερης έκτασης παιδικά λογοτεχνικά βιβλία 50,6 % (έναντι του 32%), χωρίς να διαφοροποιούνται στα ξενόγλωσσα.

Ως επιτυχημένες πρακτικές στο Δημοτικό σχολείο για την καλλιέργεια της φιλανθρωπίας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγνωση βιβλίου (71,8%), την οργάνωση γωνιάς βιβλιοθήκης μέσα στην αίθουσα (70,9%) και τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης (70,9%), καθώς και η πρόσκληση στο σχολείο συγγραφέα, εικονογράφου κ.λ.π. (69,1%). Ακολουθούν οι δραστηριότητες μετά την ανάγνωση (62,7%), η λειτουργία οργανωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο (53,6%), η συζήτηση με αφορμή το βιβλίο (52,7%) και η έκθεση βιβλίου (48,2%). Τελευταία στις απόψεις τους ως επιτυχημένη πρακτική εμφανίζεται η συνεργασία με την/ις τοπική/ές βιβλιοθήκη/ες (17,3%).



Σχ. 6. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής της συχνότητας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιλέγουν την ανάγνωση βιβλίου

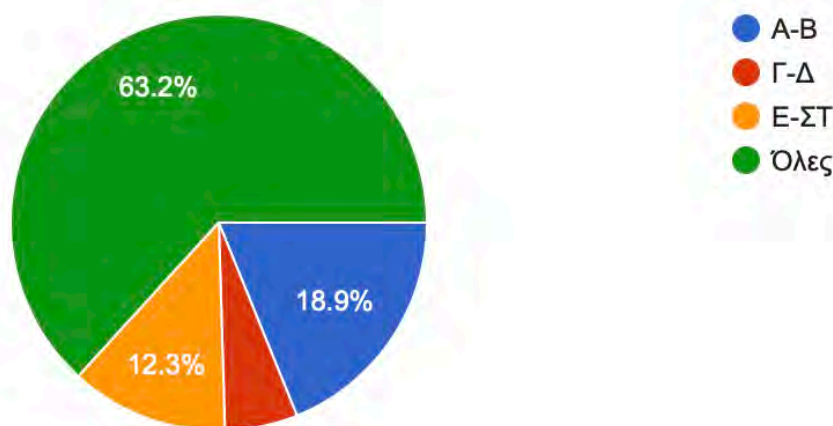
Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ανάγνωση βιβλίου (όλου ή μέρους) ως δραστηριότητα είναι σε ποσοστό 57,6% μία φορά την εβδομάδα, 8,1% δύο φορές την εβδομάδα, 2% τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα. Κανένας δεν επιλέγει τη συγκεκριμένη πρακτική κάθε μέρα, ενώ 32,3% δήλωσε ότι δεν επιλέγεται συστηματικά σε εβδομαδιαία βάση η ανάγνωση βιβλίου ως πρακτική.



Σχ. 7. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των εκπαιδευτικών που δηλώνει εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση

Αναφορικά με την εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση το 86,7% απάντησε θετικά, ενώ το 13,3% δεν ακολουθεί τη συγκεκριμένη πρακτική. Οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά είναι δραματοποίηση μέρους ή του όλου της ιστορίας (73,6%), παντομίμα (38,5%) και κουκλοθέατρο (4,2%) μέρους ή του όλου της ιστορίας. Επίσης αναφέρονται διαφορετικά είδη κατασκευών, όπως η ζωγραφική (88,5%), η κα-

τασκευή αφίσας (44,8%), σελιδοδεικτών (12,5%), η δημιουργία ενός άλλου εξώφυλλου ή οπισθόφυλλου του βιβλίου (20,8%), η μετατροπή της ιστορίας σε κόμικ (31,3%), η δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού (1%). Άλλες πρακτικές είναι η οπτικοποίηση (9,4%) μέρους ή του όλου της ιστορίας με χρήση Τ.Π.Ε., η ψηφιακή μαγνητοφώνηση (2,1%) μέρους ή του όλου της ιστορίας (με ανάλογα ηχητικά εφέ ή/και με μουσική επένδυση). Επίσης επιλέγονται βιβλιοπαρουσιάσεις στην τάξη ή σε άλλες τάξεις του σχολείου (43,8%). Ακόμη χρησιμοποιούνται σχετικά φύλλα εργασίας (11,5%), γίνονται διάφορα δημιουργικά παιχνίδια με τα βιβλία ή την ιστορία (παραμυθοσαλάτα, αλλαγή στοιχείων, ηρώων πλοκής κ.λ.π., ντόμινο βιβλίων, βιβλιοπωλείο, κ.ά.) (13,4%) και η διασκευή λογοτεχνικού σε θεατρικό κείμενο (1%).



Σχ. 8. Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με την καταλληλότερη τάξη για εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση

Συμπερασματικά

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Επιστημονικές Μελέτες» του Κοινωφελούς Ιδρύματος Λάτση σε δείγμα και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών, διαπιστώνουμε ότι η άποψη των δασκάλων αναφορικά με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την ανάγνωση έχει άμεση σχέση εκτός από τη στάση της οικογένειας απέναντι στο βιβλίο και με τις δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο του σχολείου. Το 96% των δασκάλων του πληθυσμού της έρευνας αυτής πιστεύει ότι πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες (μάλιστα και πέρα από προβλεπόμενα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα). Για το λόγο αυτό καταδεικνύουν ως σημαντικούς παράγοντες την ύπαρξη βιβλιοθήκης στο περιβάλλον των παιδιών και το έργο που γίνεται στις σχολικές τάξεις (Κατσιίκη-Γκίβαλου, Πολίτης, Χαλκιαδάκη & Τσιαμπάση, 2011). Όπως παρατηρούμε στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων/ουσών στη δική μας έρευνα η ύπαρξη βιβλιοθήκης τόσο

στο σχολείο (78,9%) όσο και στην τάξη (59,9%) είναι σε μεγάλο ποσοστό, σε συνάρτηση και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην προηγούμενη έρευνα, οι οποίοι/ες δηλώνουν ότι θα διευκόλυνε στο έργο του η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο (51,17%) και η δημιουργία βιβλιοθήκης στην τάξη (29,69%).

Επίσης αναλαμβάνουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του ίδιου. Λάτση, όπου σε ποσοστό 96% των δασκάλων του πληθυσμού απογραφής πιστεύει ότι πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες. Μεταξύ των πρωτοβουλιών που θεωρήθηκαν ως πιο σημαντικές πρακτικές στο Δημοτικό σχολείο για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας είναι η ανάγνωση βιβλίου (71,8%), η οργάνωση γωνιάς βιβλιοθήκης μέσα στην αίθουσα (70,9%) και η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης (70,9%), καθώς και η πρόσκληση στο σχολείο συγγραφέων, εικονογράφων κ.λ.π. (69,1%), οι δραστηριότητες μετά την ανάγνωση (62,7%), η λειτουργία οργανωμένης βιβλιοθήκης στο σχολείο (53,6%) και η συζήτηση με αφορμή το βιβλίο (52,7%). Παρατηρούμε ότι και στη έρευνα των Κατσίκη-Γκίβαλου, Πολίτη, Χαλκιαδάκη & Τσιαμπάση (2011) εμφανίζονται ως συχνά επιλεγόμενες πρακτικές η δραματοποίηση λογοτεχνικών ή άλλων κειμένων - αναλόγιο (66,78%), η συζήτηση για βιβλία στην τάξη (88,15%), ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παιγνιδιών φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων στην τάξη (61,84%). Πράγματι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις δράσεις τους επιχειρούν να λειτουργήσουν ως συνεκτικοί κρίκοι μεταξύ βιβλίου και μαθητή (Αναγνωστοπούλου, 1997) και αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμεσολαβητή (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994). Όπως είδαμε στην έρευνά μας το 86,7% των εκπαιδευτικών μας επιλέγουν ποικίλες και δημιουργικές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν τις κατασκευές, το παιχνίδι και την έκφραση με ποικίλα, παραδοσιακά και σύγχρονα μέσα, φανερώνοντας έτσι, ακολουθώντας και τις σχετικές προτάσεις, ότι αντιλαμβάνονται την πολλαπλή αισθητική των μαθητών τους με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Παρόλο που παρατηρούμε ότι τόσο στη δική μας έρευνα η συνεργασία με την/ις τοπική/ές βιβλιοθήκη/ες δεν εμφανίζει υψηλό ποσοστό (17,3%) ως επιτυχημένη πρακτική, όσο και στην έρευνα της Κατσίκη-Γκίβαλου και των συνεργατών της (ό.π.) η δυνατότητα οργανωμένων επισκέψεων σε δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες εμφανίζει επίσης χαμηλό ποσοστό (7,8%) ως πρωτοβουλία για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη συνεργασίας με στοχοθεσία και συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα. Ακόμη πρέπει να αναφέρουμε ότι η έρευνα της Κατσίκη-Γκίβαλου και των συνεργατών της επισημαίνει και οικονομικά θέματα αναφορικά με δυσκολίες των οικογενειών και των σχολικών μονάδων για εξεύρεση πόρων με στόχο τον εμπλουτισμό και την ανανέωση των βιβλιοθηκών, αλλά και θέματα διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου για ανάπτυξη σχετικών πρακτικών που θα προάγουν τη φιλαναγνωσία από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θέματα αναφέρθηκαν ως δυσκολίες και στα σχόλια των συμμετεχόντων/ουσών στη δική μας έρευνα.

Ελπιδοφόρο, βέβαια, κρίνουμε το ποσοστό που εκδήλωσε το ενδιαφέρον του αναφορικά με σχετική ενημέρωση κι επιμόρφωση (94,5%), εκτός από τις πληροφορίες που αναζητά στο διαδίκτυο και παρόλο που εμφανίζεται να έχει δηλώσει ότι έχει γνώσεις (81,5%) γύρω από τη φιλαναγνωσία και είναι ενημερωμένο (65,7%) σχετικά με τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου. Εξίσου ελπιδοφόρο ότι οι ίδιοι εμφανίζονται να αγαπούν και να διαβάζουν βιβλία για προσωπική τους απόλαυση (σε ποσοστό 22, 7% διαβάζουν δέκα (10) βιβλία και άνω ετησίως, 29,1% έξι έως εννέα (6-9) βιβλία, 40% τρία έως πέντε (3-5) βιβλία και τέλος 8,2% κανένα έως δύο (0-2) βιβλία. Πράγματι οι δάσκαλοι/ες και στην έρευνα των Κατσίκη-Γκίβαλου και συν. (ό.π.) εμφανίζονται να διαβάζουν και μάλιστα σε υψηλότερο ποσοστό από την έρευνα που έκανε το Ε.Κ.Ε.ΒΙ. (Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς & Πολιτιστικών Πρακτικών, 2010), όπου εκεί αναφέρεται ότι το 16,6% των ατόμων με ανώτερη/ανώτατη εκπαίδευση δήλωσε ότι δε διάβασε κανένα βιβλίο, το 49,8% ότι διάβασε ένα έως εννέα (1-9) βιβλία και το 17,1% ότι διάβασε δέκα (10) ή και περισσότερα.

Όπως διαπιστώσαμε και στην παρούσα έρευνα, οι δάσκαλοι στο επίπεδο της πράξης είναι αυτοί που θα προκαλέσουν μια ουσιαστική επικοινωνία για τη δημιουργία της άμεσης αναγνωστικής κοινότητας (Παπαδάτος, 2012). Αποτελεί καθήκον όλων μας να υποστηρίξουμε αυτές τις πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή, με στόχο να δημιουργηθούν πολλά τέτοια *πλάσματα*, όπως αποκαλεί ο Τουρνιέ τους *αναγνώστες*, ώστε τα βιβλία, τα οποία περιγράφονται ως πουλιά αποστεωμένα, αναιμικά και πειναλέα να κάτσουν πάνω τους και να φουσκώσουν από τη θέρμη και τη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη, στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης
- Ε.Κ.Ε.ΒΙ. (2010). *Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς & πολιτιστικών πρακτικών*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.ΒΙ., 2010. Ανακτήθηκε την 13/08/2020 από <http://www.ekebi.gr/appdata/documents/erevnes/anagn2010/SynopsiApootelesmaton.pdf>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου* (σ.σ.31- 43). Αθήνα: Δελφίνι.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας. Στο Ε.Κ.Ε.ΒΙ., *Φιλαναγνωσία επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Ανακτήθηκε την 22/08/2020 από http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Α., & Τσιαμπάση, Φ. (2011). *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*.

Αθήνα: Κοινωφελές ίδρυμα Δ. Λάτση

Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Athens: Report for the National Book Center of Greece.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας των παιδιών. Στα Πρακτικά του Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, (σ.σ. 395-424).

Παπαδάτος, Γ. (2012). Η μαθήτριά/Ο μαθητής, Η δασκάλα/Ο δάσκαλος και η ανάγνωση. Στο Ε.ΚΕ.ΒΙ., *Φιλιαναγνωσία επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών*. Ανακτήθηκε την 22/08/2020 από http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf

Τσιρώνη, Π. (2014). *Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αξιολόγηση και συγκριτική μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και των καινοτόμων δράσεων ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικού προγράμματος Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο

Κορακή Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., annakoraki@hotmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο προτείνεται σχέδιο αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Λέσχης Ανάγνωσης το οποίο εφαρμόζεται σε δημοτικό σχολείο του ν. Αττικής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και υλοποιείται από εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο δεδομένων των εγχώριων ερευνητικών ευρημάτων που τοποθετούν τη σχέση των παιδιών με το εξωσχολικό βιβλίο προβληματική. Μέσω της μελέτης βασικών θεωρητικών πτυχών της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναπτύσσεται η πρόταση αξιολόγησης σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης του Borich. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα αρχικά περιγράφεται και αποδομείται στα συστατικά του μέρη και εν συνεχεία επιχειρείται η συνθετική αξιολόγηση που προτείνεται. Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής καταδεικνύεται η πολυπλοκότητα και πολυπαραγοντικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης, οι πολυεπίπεδες δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής και προτείνονται τρόποι υπέρβασης δυσκολιών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα - εκπαιδευτική αξιολόγηση – μοντέλο Borich

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ως προς τον σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τον Καραλή (2008) είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση με συγκεκριμένους παράγοντες, συντελεστές, διαδικασίες και περιεχόμενο, την οποία επιβάλλει μια εκπαιδευτική ανάγκη.

Ένα σημαντικό έλλειμμα στον χώρο της εκπαίδευσης, παρά τους σαφώς διατυπωμένους στόχους στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, φαίνεται πως είναι η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας αφού σχετικές έρευνες καταδεικνύουν την προβληματική σχέση των Ελλήνων με το βιβλίο. Η σχέση αυτή αφενός καταδυναστεύεται από την ανταγωνιστική σχέση του βιβλίου με τα σύγχρονα ψηφιακά και ηλεκτρονικά μέσα, αφετέρου ορίζεται από την έννοια του καταναγκασμού και της χρησιμοθηρίας, ιδιαίτερος σε παιδιά σχολικής ηλικίας (ΕΚΕΒΙ, 2004.2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την υπονόμηση των ηθικών, συναισθηματικών και αισθητικών ποιοτήτων που πηγάζουν από τη σχέση με το βιβλίο και οδηγούν τον μαθητή σε μια πληκτική σχέση χωρίς την προσωπική ενεργητική συμμετοχή του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Σκοπός της μελέτης μας είναι να προτείνει σχέδιο αξιολόγησης του προγράμματος Καλλιέργειας της Φιλαναγνωσίας μέσω της σύστασης και λειτουργίας Λέσχης Ανάγνωσης για παιδιά Δημοτικού Σχολείου με απώτερο στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση, τη συνέχιση και τη διεύρυνση του προγράμματος ως καινοτόμα πρόταση σε άλλες σχολικές μονάδες. Το μοντέλο αξιολόγησης στο οποίο βασίστηκε η πρόταση είναι το μοντέλο της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης του Borich (1982). Η επιλογή του συγκεκριμένου συμμετοχικού μοντέλου στηρίχθηκε στην επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη ότι αυτό ανταποκρίνεται ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά και εποικοδομητικά στις ανάγκες και απαιτήσεις των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα (Στυλιανίδης, 2014).

Σύντομη περιγραφή προγράμματος

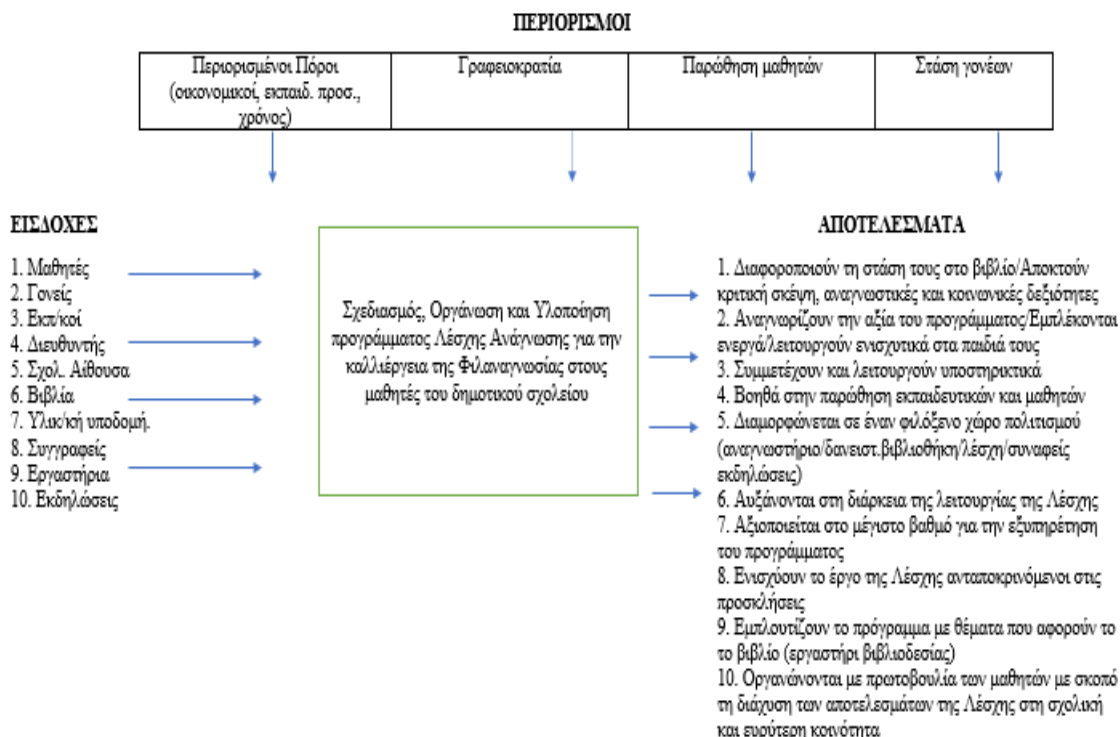
Το πρόγραμμα της Λέσχης Ανάγνωσης εφαρμόζεται τα τελευταία 8 έτη σε δημοτικό σχολείο ΕΠΕΑΕΚ σε νότιο προάστιο του ν. Αττικής. Σκοπός του προγράμματος είναι η καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας και η οικοδόμηση της καλής σχέσης των παιδιών με το βιβλίο μέσω της αισθητικής απόλαυσης. Κατά την υλοποίηση και ολοκλήρωση του προγράμματος αναμένεται όχι μόνο βαθμιαία ανάπτυξη μιας θετικής στάσης των παιδιών για το βιβλίο αλλά και βελτίωση στη σχολική επίδοση και στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

Το πρόγραμμα θεμελιώνεται θεωρητικά στην κοινωνιογνωστική κατεύθυνση και διατρέχεται από τις αρχές της σε επίπεδο διδακτικών αρχών, διδακτικού σχεδιασμού και διδακτικής πράξης (Vygotsky, Bandura, Collins & Brown όπ. αναφ. στο Σαλβαράς, 2013). Πραγματοποιείται από τη γράφουσα, εκπαιδευτικό του σχολείου και υπεύθυνη σχολικής της σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησής του.

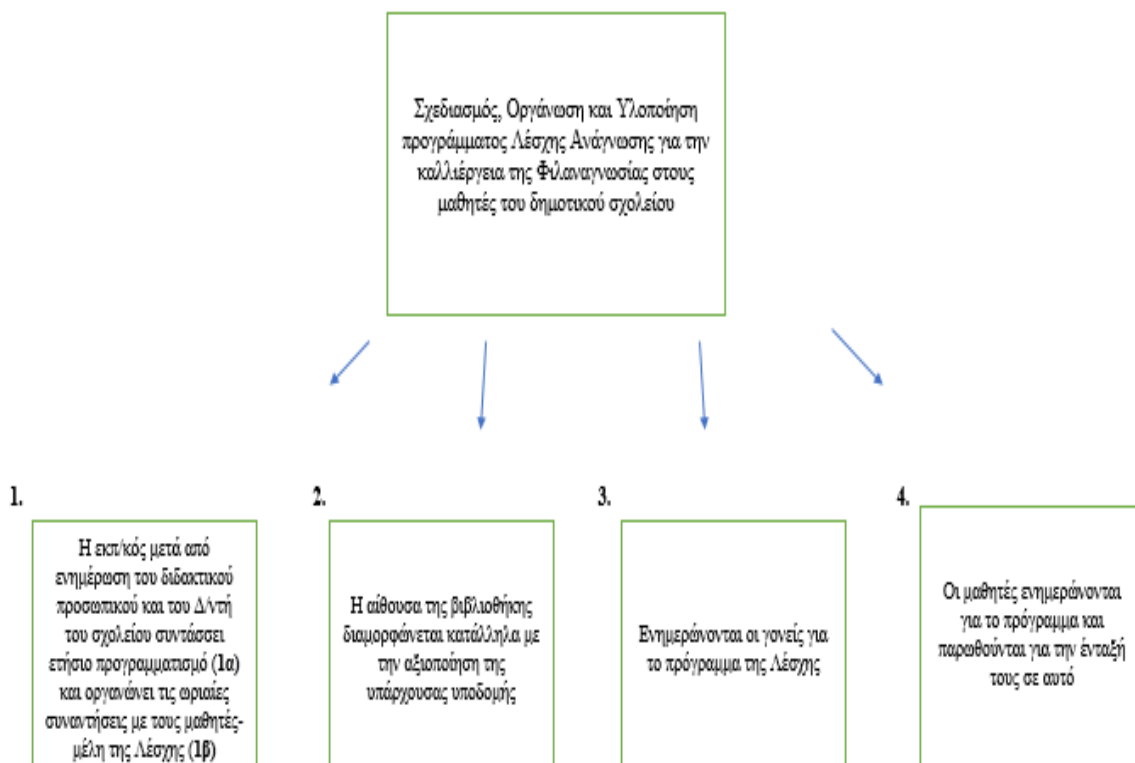
Αποδόμηση προγράμματος

Το μοντέλο της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης του Borich θεμελιώνεται στη συστημική θεωρία και προσεγγίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία ανάλυσης και κριτικής αντιμετώπισης των μερών ενός προγράμματος ώστε να προκύψει μια κριτική σύνθεση των μερών αυτών (Borich & Jemelka, 1982). Ανήκει στα *συμμετοχικά* μοντέλα και στοχεύει στη *διαμορφωτική* αξιολόγηση του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 2010). Για την περιγραφή των προγραμμάτων αξιοποιεί γραφήματα, όπου συγκεντρώνονται αξιολογικά δεδομένα για τα συστατικά μέρη του προγράμματος. Στα γραφήματα απεικονίζονται τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος σε επάλληλα ορθογώνια πλαίσια, ξεκινώντας από το γενικό και καταλήγοντας σταδιακά στο ειδικό. Η δυναμική σχέση των εισροών, των εκροών, των περιορισμών και της δράσης δηλώνεται με βέλη. Μετά την ανάπτυξη του σχήματος ανάλυσης για το πρόγραμμα, τη διάσπαση του όλου στα συστατικά του μέρη και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων ακολουθεί η επιλογή των μεθόδων για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και

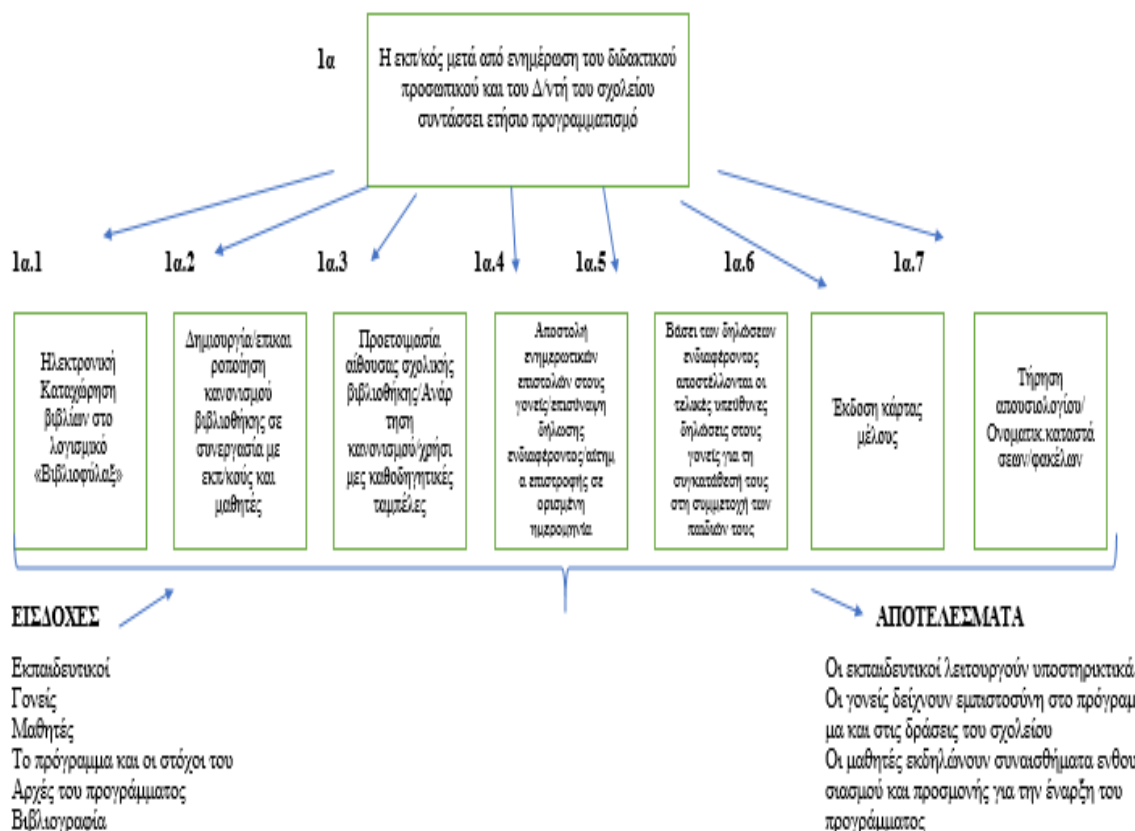
τη διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων για τη συνέχιση του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 2010).



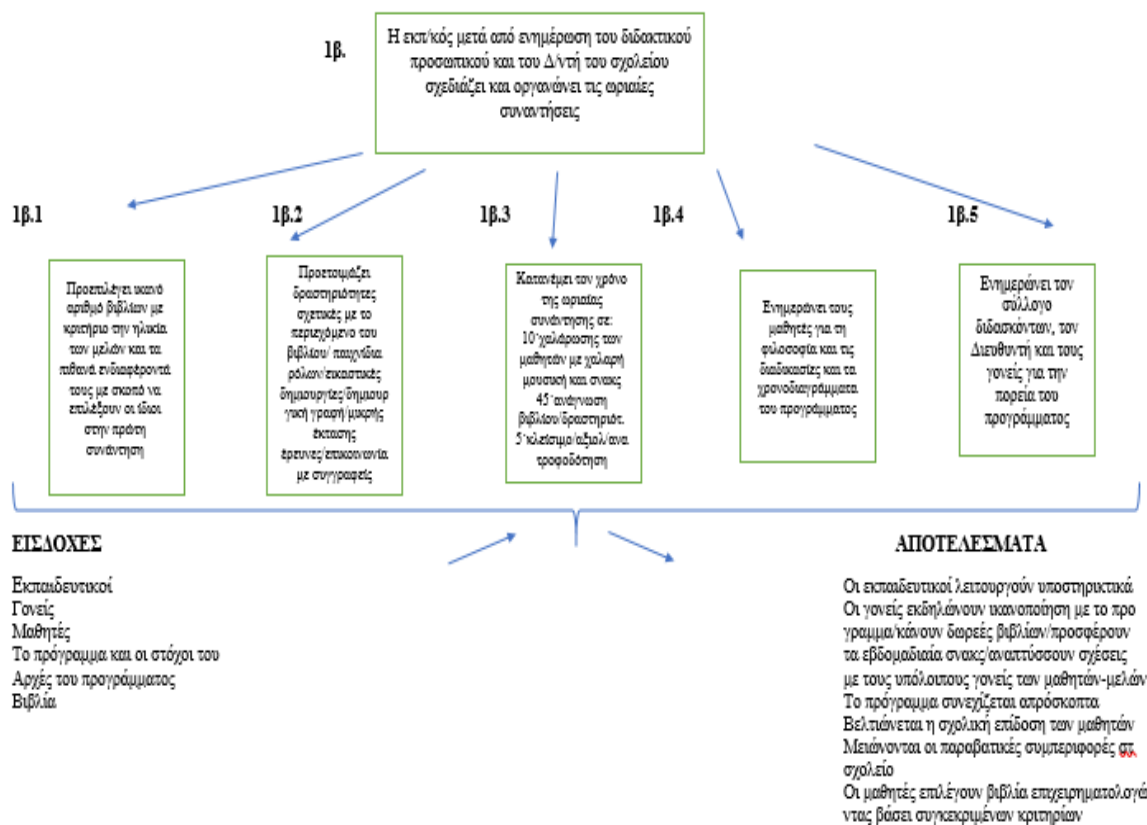
Διάγραμμα 1: Ο Σκοπός, οι Εισδοχές, οι Περιορισμοί και τα Γενικά Αποτελέσματα του Προγράμματος της Λέσχης Ανάγνωσης



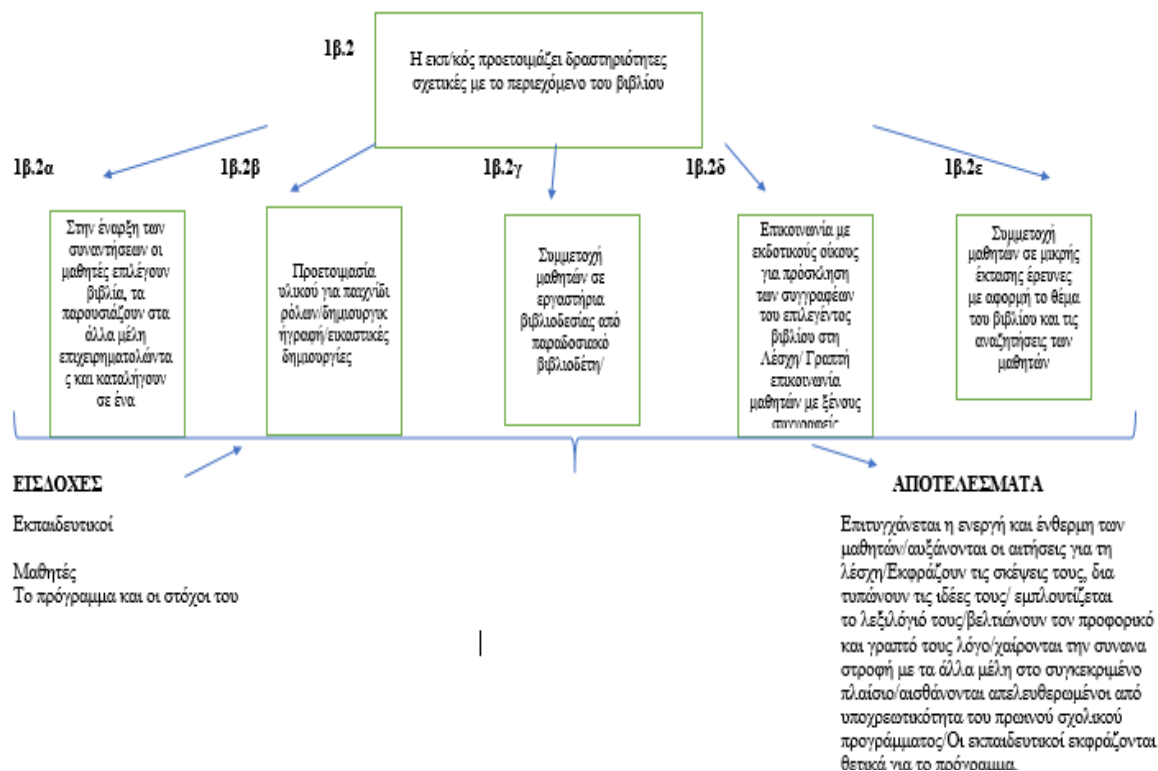
Διάγραμμα 2: Γενικός σκοπός και οι τέσσερις βασικοί τομείς δραστηριοποίησης του Προγράμματος της Λέσχης Ανάγνωσης



Διάγραμμα 3: Ο ετήσιος προγραμματισμός από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό



Διάγραμμα 4: Η οργάνωση των ωριαίων συναντήσεων από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό



Διάγραμμα 5: Η προετοιμασία δραστηριοτήτων από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό

Περιγραφή διαδικασίας προτεινόμενης αξιολόγησης του προγράμματος

Σκοπός της προτεινόμενης αξιολόγησης

Με την αποδόμηση του συγκεκριμένου προγράμματος προκύπτουν σαφώς οι κύριοι άξονες στους οποίους μπορεί να στηριχθεί η αξιολόγησή του. Οι άξονες αυτοί είναι α) ο οργανωτικός σχεδιασμός και β) η διδακτική εφαρμογή του προγράμματος. Με βάση αυτούς τους άξονες προκύπτουν τα εξής βασικά ερωτήματα: 1. Εφαρμόζεται το πρόγραμμα σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό; 2. Ποια ήταν τα πλεονεκτήματα του προγράμματος; 3. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που ανακύπτουν; 4. Με ποιους τρόπους υπερβαίνονται οι δυσκολίες υλοποίησης του προγράμματος; 5. Σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται η στάση των μαθητών απέναντι στο εξωσχολικό βιβλίο; 6. Ποιος ήταν ο αντίκτυπος της υλοποίησης του προγράμματος στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία; Η απάντηση των ερωτημάτων μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα συμβάλει ουσιαστικά στην περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση του προγράμματος.

Σχεδιασμός Αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης περιλαμβάνει την προετοιμασία του πρακτικού μέρους της αξιολογικής διαδικασίας ενώ η επιτυχημένη αξιολόγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα του αρχικού προγραμματισμού της (Δημητρόπουλος, 2010). Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός περιλαμβάνει ενέργειες των αξιολογητών σε μια σχετικά χρονική αλληλουχία και με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα από την έναρξη του σχολικού έτους έως τη λήξη (Δημητρόπουλος, 2010. Κενδέου, 2014).

Μεθοδολογία Αξιολόγησης

Η μεθοδολογική προσέγγιση της προτεινόμενης αξιολόγησης αποσκοπεί στην περιγραφή μιας συγκεκριμένης κατάστασης, όπως προκύπτει από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση είναι *απολύτως εσωτερική*, αφού εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πραγματοποιείται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου με την εποπτεία του διευθυντή του σχολείου και την κατανομή προσδιορισμένων αρμοδιοτήτων. Στην ομάδα των αξιολογητών ανήκει και η εκπαιδευτικός του σχολείου, η οποία έχει την ευθύνη του σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησής του προγράμματος, συνεπώς η διαδικασία της αξιολόγησης εμπεριέχει τον χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010). Με τη συμμετοχή της διευκολύνεται η διαδικασία μέσω της εξοικείωσης της αξιολογήτριας και του εποπτεύοντος με όλες τις πτυχές του προγράμματος με αποτέλεσμα την αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Χριστοφίδου, 2014).

Κατά τη συμμετοχική προσέγγιση στην προτεινόμενη αξιολόγηση δίνεται έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο, επιτυγχάνεται πλουραλισμός απόψεων μέσω ανοιχτών, ευέλικτων και διαδραστικών διαδικασιών και μειώνονται σε σημαντικό βαθμό οι αντιστάσεις ή οι συγκρούσεις από άτομα ή ομάδες που επηρεάζονται από αυτή. Επίσης, εξασφαλίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία της με την υιοθέτηση πολλών τεχνικών συλλογής δεδομένων και με τη διατύπωση σαφών κριτηρίων. (Στυλιανίδης, 2014).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της αξιολόγησης προτείνεται να είναι μικτή ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να απαντούν με τον πληρέστερο, ασφαλέστερο και ουσιαστικότερο δυνατό τρόπο στα αρχικά ερωτήματα της αξιολόγησης. Πρόκειται να δοθεί *ισοδύναμη έμφαση* τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Κενδέου, 2014).

Τον πληθυσμό της αξιολόγησης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών. Το μέγεθος του δείγματος του πληθυσμού αποτελείται από το 1/3 επί του συνόλου των συμμετεχόντων μαθητών και γονέων αντίστοιχα και 6 από τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους των τάξεων που φοιτούν (Creswell, 2016). Η επιλογή του δείγματος προτείνεται να γίνει με βολική δειγματοληψία (δειγματοληψία ευχέρειας) αφού όλοι οι συμμετέχοντες προσφέρονται πρόθυμα να διαθέσουν χρόνο για την αξιολόγηση του προγράμματος (Κενδέου, 2014).

Συλλογή, ανάλυση των δεδομένων και διάχυση των αποτελεσμάτων

Η συλλογή των δεδομένων θα στηριχτεί στην *άμεση παρατήρηση*, στη *ημιδομημένη συνέντευξη* και σε *διαδικτυακά ερωτηματολόγια* (Creswell, 2016. Κενδέου, 2014). Συγκεκριμένα, οι αξιολογητές μέσω *οπτικοακουστικής καταχώρησης* μελετούν *ετεροχρονισμένα* τη διαδικασία των εβδομαδιαίων συναντήσεων, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και τα διαθέσιμα μέσα για τη διεξαγωγή του προγράμματος. Για τη συστηματοποιημένη καταγραφή των παρατηρήσεων αξιοποιεί σχετική κλείδα

(σχέδιο κωδικοποίησης) που συντάσσει στην φάση της προετοιμασίας της παρατήρησης. Στη διαδικασία αυτή περιλαμβάνεται και η αυτοπαρατήρηση με σκοπό την αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση (Δημητρόπουλος, 2010).

Η ημιδομημένη συνέντευξη θα αξιοποιηθεί στην ομάδα του δείγματος των εκπαιδευτικών και δίνει τη ελευθερία στους αξιολογητές να τροποποιούν σε έναν βαθμό τις ερωτήσεις που θέτουν σχετικά με την αλλαγή συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης των μαθητών αλλά και του κλίματος της τάξης. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζουν αμεσότητα και μεγαλύτερη εμβάθυνση στα θέματα που τίθενται στη διάρκειά της (Δημητρόπουλος, 2010). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα γίνει με ανάλυση περιεχομένου (Κενδέου, 2014).

Η συγκέντρωση δεδομένων με ερωτηματολόγια θα γίνει στην περίπτωση των γονέων όπου θα καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert μετά από σχετική ενημέρωση του σκοπού της αξιολόγησης και οι οποίες αντανακλούν τους στόχους του προγράμματος (Κενδέου, 2014). Η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων θα γίνει με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS24 (Creswell, 2016).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα ως προς το πρόγραμμα προκαθορίζονται από τους αξιολογητές τα κριτήρια με βάση τα οποία θα εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργικότητα του προγράμματος ως προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους. Συνεπώς, όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων εστιάζονται στα εξής:

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
ΤΟΜΕΙΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ		
Υλικοτεχνική Υποδομή	Καταλληλότητα/Επάρκεια/Υγιεινή	Υλικο/κη Υποδομή	Καταλληλότητα/Επάρκεια
Εκπαιδευτικοί	Αποτελεσματικότητα/Παρόθηση/Δέσμευση/Συνεργατικότητα/Επικοινωνία	Εκπ/κο Υλικό	Κανονισμοί/Επάρκειες/Επίκαιρο/Ελκυστικό/Παιδαγωγική Καταλληλότητα
Μαθητές	Στάση/Συμμετοχή	Εκπ/κοι	Κατάρτιση/Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια/Ποικιλία μεθόδων-τεχνικών/Επικοινωνία/Κίνητρα/Συνεργασία και αλληλεπίδραση με συναδέλφους
Γονείς	Εμπιστοσύνη/Συμμετοχή/Θετική στάση-Εμπλοκή/Συνεισφορά	Μαθητές	Ενεργή συμμετοχή/σχολική επίδοση/βελτίωση στάσεων/αναγνωστικές δεξιότητες-ενδιαφέροντα/κοινωνικές ανάγκες

Διευθυνση	Υποστηριξη/Ενίσχυση/ Ανατροφοδότηση/Επικοινωνία/ Κλίμα/Προώθηση συνεργασιών/Οργάνωση εκδηλώσεων-εργαστηρίων	Γονείς	Εκδήλωση θετικών συνασθημάτων/σχολίων/ Διαπιστώσεις θετικών αλλαγών στα παιδιά τους (σχολική επίδοση, ενδιαφέροντα, στάσεις, επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες)
Προγραμματισμός	Ρεαλιστικότητα/Ευελιξία/ Καθοδήγηση	Διευθυνση	Υποστηριξη/Επιβράβευση/ Κίνητρα/ Παιδαγωγική και Διαδικαστική Καθοδήγηση
Διαδικασίες	Λειτουργικότητα/Σταθερότητα/ Εφαρμογή		
Πόροι Προσωπικό Χρήματα Χρόνος	Επάρκεια/ Αμεσότητα/ Διαθεσιμότητα		

Πιν. 1 Τομείς και κριτήρια αξιολόγησης

Η έγκυρη και αξιόπιστη ερμηνεία των αποτελεσμάτων προϋποθέτει τη συνάφεια του αρχικού σχεδιασμού της αξιολόγησης με τα εξαγόμενα αποτελέσματα. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της συγκεκριμένης αξιολόγησης και η τεκμηρίωσή τους με βάση ανάλογες αξιολογήσεις προτείνεται να γίνει από ομάδα εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένης της αξιολογήτριας υπό την εποπτεία του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Κενδέου, 2014).

Τέλος, η σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης και η κοινοποίησή της στη διάρκεια και στο τέλος της διαδικασίας, στο πλαίσιο της ανοιχτής επικοινωνίας των συμμετεχόντων, θα συμβάλει στη διάχυση των αποτελεσμάτων στους ενδιαφερόμενους με σκοπό τη βελτίωση και επέκταση του προγράμματος (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2014). Να σημειωθεί ότι εξαιτίας του διαμορφωτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση σε όλο το χρονικό εύρος της διαδικασίας επιτρέπει, όπου χρειάζεται, αυτορρυθμίσεις και αυτοδιορθώσεις (Δημητρόπουλος, 2010). Επισημαίνεται ο σκοπός και η χρησιμότητα της *μετααξιολόγησης* για τη διασφάλιση της ποιότητας των αξιολογήσεων και η βελτίωση των διαδικασιών τους ώστε να διατηρούν την αξιοπιστία τους (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2014).

Η εσωτερική αξιολόγηση που προτείνεται είναι δυνατόν να ενέχει σε έναν βαθμό το χαρακτηριστικό της υποκειμενικής κρίσης αλλά και των ελλিপών και εξειδικευμένων γνώσεων των αξιολογητών, β) η συμμετοχικότητα και η μικτή προσέγγιση μπορεί να καταστήσουν την αξιολόγηση χρονοβόρα εις βάρος του προσωπικού χρόνου των αξιολογητών με δεδομένο ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται χωρίς διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και εξειδικευμένο προσωπικό.

Συμπεράσματα

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία. Απαιτεί εξαιρετικά καλή γνώση όλων των πτυχών του αντικειμένου αλλά και συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής, όπως η αναλυτική ικανότητα, η ικανότητα κριτικής αποτίμησης και διάκρισης λεπτών διαστάσεων του προγράμματος και των συνθηκών μέσα στις οποίες υλοποιείται. Επίσης, θα πρέπει να είναι επικοινωνιακός και επιδέξιος στη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζει δεοντολογικούς φραγμούς της αξιολόγησης ώστε να είναι αντικειμενικός και εν τέλει ωφέλιμος προς την κατεύθυνση βελτιωτικών ενεργειών. Θα ήταν παράλειψη εάν δεν αναφερόταν η αναγκαιότητα διάθεσης κονδυλίων τόσο για την εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση των αξιολογητών αλλά και εν γένει πόρων απαραίτητων στην υπηρεσία της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Borich, G. & Jemelka, R. (1982). A modeling approach to program evaluation. In G. Borich & R. Jemelka (Eds), *Programs and systems: An evaluation perspective* (pp. 173-197). New York: Academic Press
- Creswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- EKEBI (2004). Β΄ Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών. Διαθέσιμο στο <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=resource&cresrc=2906&cnode=424> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020)
- EKEBI (2010). Γ΄ Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών. Διαθέσιμο στο <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&cresrc=8433&cnode=309> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020)
- Καραλής, Θ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Στο Κατσουλάρης Κ. (επιμ.), *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των Μαθητών* (σσ. 11-19). Αθήνα: EKEBI
- Κενδέου, Π. (2014). Συλλογή πληροφοριών αξιολόγησης: Πηγές δεδομένων και μέθοδοι, ανάλυση και ερμηνεία. Στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (σσ. 175-192). Αθήνα: Ίων
- Μιχαηλίδου, Α. & Πασιαρδής, Π. (2014). Εκθέσεις αξιολόγησης. Στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (σσ. 20-21). Αθήνα: Ίων

- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών τ. II* (σσ.25-41). Αθήνα: Ίων
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Στυλιανίδης, Μ. (2014). Δυνατότητες–Αδυναμίες προσεγγίσεων / Αντίσταση και σύγκρουση στην αξιολόγηση. Στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (σσ.129-151). Αθήνα: Ίων
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2014). Η αξιολόγηση της αξιολόγησης. Στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (σσ. 251-267). Αθήνα: Ίων
- Χριστοφίδου, Ε. (2014). Εισαγωγικές έννοιες-ορισμοί/Διαφορές έρευνας και αξιολόγησης. Στο Πασιαρδής, Π. (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Ίων

Σύγκριση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του συμπληρωματικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο

Μαστρογιαννάκης Στυλιανός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., smastrog@sch.gr

Περίληψη

Οι ΤΠΕ αποτελούν βασικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό του σχολείου, την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης και τελικά, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σύγκριση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του επιμέρους Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) με το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο και η καταγραφή των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν από το ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο άλλο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφορική, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

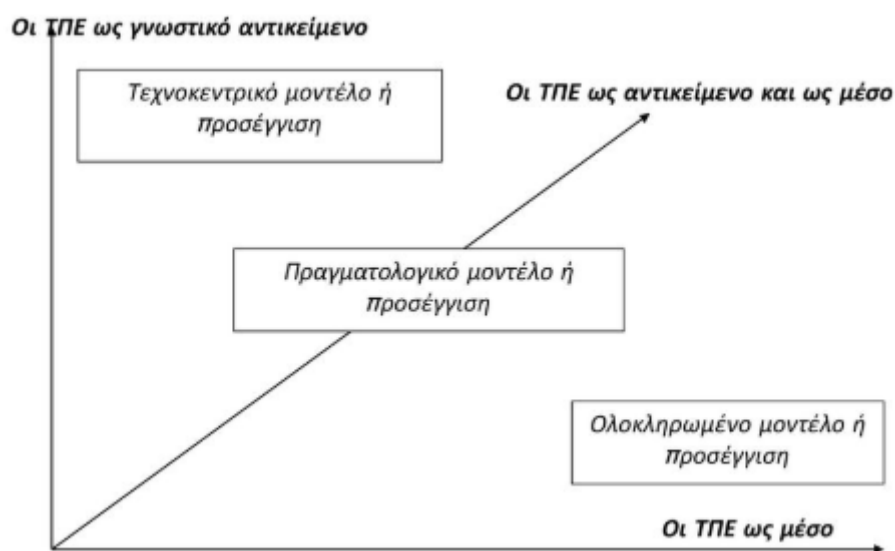
Εισαγωγή

Η εισαγωγή της Πληροφορικής στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε αρχικά από τα Τεχνικά - Επαγγελματικά και τα Πολυκλαδικά Λύκεια κατά την περίοδο 1983 - 1985. Κατόπιν επεκτάθηκε στα Γυμνάσια από το 1992 και στα Γενικά Λύκεια από το 1998. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ, 1997) προκειμένου να εντάξει οργανωμένα τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αργότερα μετεξελίχθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003), όπου η Πληροφορική αποκτά σαφή θέση και ιδιαίτερη βαρύτητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από την καθιέρωσή της ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο (Κόμης, 2004). Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011a) - το οποίο ωστόσο δεν προχώρησε πέρα από την πιλοτική του εφαρμογή - επιχειρείται η σχεδίαση του «Νέου Σχολείου» που θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Θεμελιώδεις συστατικό του Νέου Σχολείου είναι οι ΤΠΕ, καθώς η σημασία που αποδίδεται στον Πληροφοριακό Γραμματισμό (ICT literacy) είναι εφάμιλλη του γλωσσικού, του μαθηματικού και του επιστημονικού γραμματισμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) και του συμπληρωματικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΣΠΓ, 2011a) για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο και η καταγραφή των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν από το ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο άλλο.

Μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ εντάσσονται ιστορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία με έναν από τους εξής τρόπους (Κόμης, 2004): α) ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκεντρικό μοντέλο), β) μέσα από τη διάχυση σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας ολιστικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο) και, γ) ως συνδυασμός

των ανωτέρω προσεγγίσεων (πραγματολογικό μοντέλο). Σχηματικά τα τρία μοντέλα απεικονίζονται στην εικόνα 1.



Εικόνα 1: Μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Κόμης, 2004)

Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων

Κριτήριο Σύγκρισης

Ως κριτήριο για τη σύγκριση των δύο αναλυτικών προγραμμάτων θα χρησιμοποιηθούν τα συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τον Van Den Akker (2003). Τα δέκα αυτά στοιχεία (εικόνα 2) παρομοιάζονται με ιστό αράχνης προκειμένου να δοθεί έμφαση α) στις μεταξύ τους διασυνδέσεις/εξαρτήσεις, β) στις εύθραστες ισορροπίες ανάμεσά τους και γ) στην ανάγκη για την ισόρροπη ανάπτυξή τους (Akker, 2003).

Λογική	Γιατί μαθαίνουν;
Στόχοι και Επιδιώξεις	Προς ποιους στόχους κατευθύνεται η μάθηση;
Περιεχόμενο	Τί μαθαίνουν;
Δραστηριότητες Μάθησης	Πώς μαθαίνουν;
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Πώς διευκολύνει ο εκπαιδευτικός τη μάθηση;
Υλικά και Πηγές	Με τι μαθαίνουν;
Ομάδες	Με ποιον μαθαίνουν;
Τόπος	Που μαθαίνουν;
Χρόνος	Πότε μαθαίνουν;
Αξιολόγηση	Σε τι βαθμό έχει προχωρήσει η μάθηση;

Εικόνα 2: Συστατικά στοιχεία ενός ΑΠ (Akker, 2003)

Ακολουθεί η σύγκριση του ΠΣΠΓΤ και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ως προς κάθε ένα συστατικό του αναλυτικού προγράμματος.

Λογική

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) και το ΠΣΠΠΓ (2011a) έχουν έρεισμα στο ίδιο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την αλματώδη ανάπτυξη και διάδοση των ΤΠΕ, την ταχύτατη παραγωγή νέας γνώσης, τον τεράστιο όγκο της διαθέσιμης ψηφιακής πληροφορίας καθώς και από φαινόμενα διεθνοποίησης του πολιτισμού και παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι ΤΠΕ αποτελούν βασικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό του σχολείου στην κατεύθυνση της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη σύνδεση της τελευταίας με την αγορά εργασίας, στην εξασφάλιση της δια βίου εκπαίδευσης και στην συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης.

Επιπλέον, τα δύο ΑΠ δίνουν έμφαση σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν επηρεαστεί από το θεωρητικό πλαίσιο του εποικοδομισμού. Ακολουθούν τις αρχές της διερευνητικής (inquiry learning) και της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning). Εμπνέονται από το πραγματολογικό μοντέλο ένταξης των ΤΠΕ. Υιοθετούν την σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης. Προωθούν ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας. Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση και την μύηση των μαθητών σε ερευνητικές τεχνικές μέσα από την εκπόνηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων έρευνας. Επιχειρούν τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, τη σχολική και κοινωνική ζωή.

Ωστόσο, το ΠΣΠΠΓ (2011a) δομείται γύρω από την έννοια του πληροφορικού γραμματισμού (εικόνα 3), ο οποίος είναι αντίστοιχης σπουδαιότητας με τον γλωσσικό γραμματισμό (literacy), τα μαθηματικά και τον επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy).

Ο όρος πληροφορικός γραμματισμός (ICT literacy) περιγράφει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (knowledge society).

Εικόνα 3: Ορισμός πληροφορικού γραμματισμού (ΠΣΠΠΓ, 2011a)

Στόχοι και Επιδιώξεις

Κοινός στόχος της διδασκαλίας της Πληροφορικής στα δύο ΑΠ είναι όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες χρήσης των ΤΠΕ καθώς και κριτικές, κοινωνικές, μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να προετοιμαστούν για την εκπαίδευση, την παραπέρα ζωή τους και τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (knowledge society). Τόσο το παλιό όσο και το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι

στοχοκεντρικά, δηλαδή χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης (Τσάφος, 2014).

Μια βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο ΠΣΠΓΓ (2011a) είναι περισσότερο «ανοικτό» από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003), καθώς ο εκπαιδευτικός έχει περιθώρια πρωτοβουλίας και δικαίωμα να προσαρμόσει τους στόχους στις ειδικές συνθήκες της τάξης. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως ανοικτό, όταν παρέχει περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία στον εκπαιδευτικό (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

Επιπρόσθετα, το ΠΣΠΓΓ (2011a) εξειδικεύει σε μεγαλύτερο βαθμό τις προτεινόμενες ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) που σχετίζονται με τις ΤΠΕ καθώς προσδιορίζει τους άξονες γύρω από τους οποίους διαρθρώνονται οι μαθησιακοί του στόχοι (εικόνα 4).

Άξονες μαθησιακών στόχων
<p>Χειρίζομαι και δημιουργώ με τα εργαλεία των ΤΠΕ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες ΤΠΕ • Δημιουργικότητα με χρήση εργαλείων ΤΠΕ
<p>Αναζητώ πληροφορίες, επικοινωνώ και συνεργάζομαι με ΤΠΕ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αναζήτηση, αξιολόγηση και διαχείριση πληροφοριών • Επικοινωνία-συνεργασία
<p>Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με ΤΠΕ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κριτική ικανότητα, μοντελοποίηση, καινοτομία
<p>Οι ΤΠΕ ως κοινωνικό φαινόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο ρόλος των ΤΠΕ στη σύγχρονη εποχή • Ψηφιακή κουλτούρα (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες)

Εικόνα 4: Άξονες μαθησιακών στόχων ΠΣΠΓΓ (2011a)

Το ΠΣΠΓΓ (2011a) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο να αποκτήσουν οι μαθητές ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων με στόχο την επίλυση προβλημάτων από το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων και την ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή.

Επιπλέον, στο ΠΣΠΓΓ εισάγονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή τι πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για τις ΤΠΕ). Έτσι, παρατηρείται μια στροφή από το ΑΠ τύπου syllabus (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) στο Πρόγραμμα Σπουδών τύπου curriculum (ΠΣΠΓΓ), το οποίο διαφέρει από το πρώτο στο βαθμό που δεν καταγράφει απλά τους

γενικούς στόχους και την διδακτέα ύλη, αλλά εξειδικεύει τους επιδιωκόμενους στόχους επίτευξης με τη μορφή ικανοτήτων ή συμπεριφορών (Δενδρινού, 2011).

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Πληροφορικής οργανώνεται γύρω από θεματικές ενότητες. Το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣΠΓ, 2011a) περιλαμβάνει θεματική ενότητα για τον Προγραμματισμό υπολογιστών και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, σε αντίθεση με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) όπου είναι ο προγραμματισμός συνιστά αντικείμενο διδασκαλίας αποκλειστικά στην Γ΄ Γυμνασίου. Επιπλέον, προβλέπεται διακριτή ενότητα για τα σχέδια εργασίας (projects) στο ΠΣΠΓ, σε αντιδιαστολή με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ όπου τα διαθεματικά σχέδια εργασίας διαχέονται σε όλες τις θεματικές ενότητες.

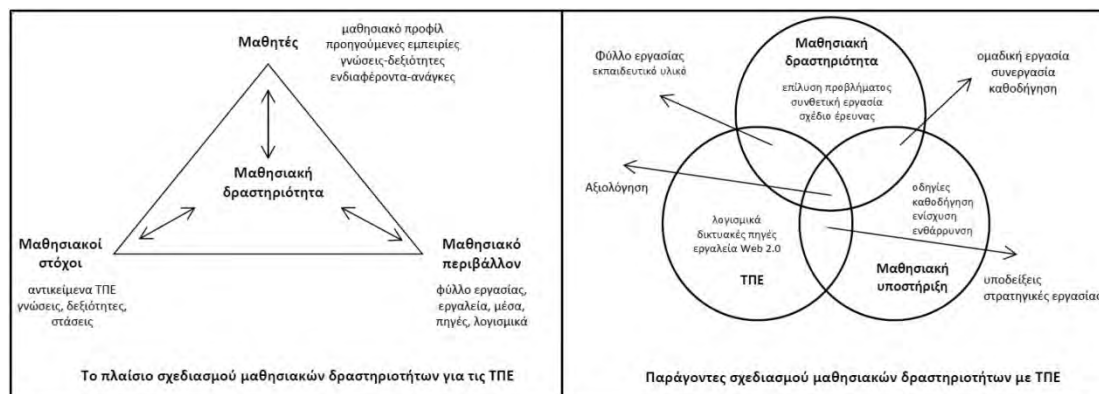
Υπάρχει συμφωνία στην σπειροειδή προσέγγιση της ύλης και την ανάπτυξη της από το ειδικό στο γενικό, από το απλό στο σύνθετο, από το εύκολο στο δύσκολο στα δύο υπό σύγκριση ΑΠ. Ωστόσο, ένα σημείο στο οποίο παρατηρούνται διαφορές αφορά την ελευθερία του εκπαιδευτικού να πάρει πρωτοβουλίες. Ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) ο διατιθέμενος χρόνος ανά θεματική ενότητα και η διάρθρωση της ύλης είναι συγκεκριμένη, στο ΠΣΠΓ (2011a) ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες τόσο στην κατανομή του χρόνου όσο και στη διάρθρωση της ύλης.

Δραστηριότητες Μάθησης

Στο ΔΕΠΠΣ δεν προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες στον εκπαιδευτικό. Οι τελευταίες περιλαμβάνονται στο επιμέρους ΑΠΣ. Οι δραστηριότητες μάθησης πρέπει κατά το δυνατόν να αντλούνται από το χώρο ενδιαφερόντων των μαθητών και να εστιάζουν στην ανάλυση και το σχεδιασμό της λύσης. Καινοτομία του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) για εκείνη την περίοδο είναι οι δραστηριότητες με διαθεματικό χαρακτήρα, οι οποίες δομούνται πάνω σε διαθεματικές έννοιες που αποτελούν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Οι διαθεματικές δραστηριότητες διευκολύνουν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και επιτρέπουν στο μαθητή να διαμορφώνει προσωπική άποψη τόσο για θέματα των επιστημών όσο και για ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Από την άλλη, το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣΠΓ, 2011a) παρέχει ενδεικτικές δραστηριότητες ανά διδακτική ενότητα, αφήνοντας ωστόσο σημαντικά περιθώρια σχεδιασμού στον εκπαιδευτικό κυρίως σε επίπεδο επιλογής δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών υλικών. Παράλληλα, επιχειρεί τη μύηση των μαθητών σε ερευνητικές τεχνικές εισάγοντας με συστηματικό τρόπο τα σχέδια έρευνας (projects) - μικρής και μεγάλης διάρκειας. Τα projects μπορούν να έχουν είτε διαθεματικό χαρακτήρα είτε να εντάσσουν τη θεματολογία τους σε ένα νοηματοδοτούμενο πλαίσιο της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

Τα δύο ΑΠ ακολουθούν τη φιλοσοφία της διερευνητικής μάθησης (inquiry learning) και της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning) στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, το ΠΣΠΓΤ (2011b) είναι πολύ πιο συγκεκριμένο καθώς καθορίζει τις αρχές και τους παράγοντες σχεδιασμού τους (εικόνα 5).



Εικόνα 5: Πλαίσιο και παράγοντες σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις ΤΠΕ (ΠΣΠΓΤ, 2011b)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα δύο ΑΠ παρουσιάζει πολλές ομοιότητες. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο φορέας της γνώσης, αλλά ο καθοδηγητής και συντονιστής των διαδικασιών, ο μεσολαβητής, συνεργάτης, σύμβουλος και βοηθός των μαθητών στην πορεία της ανακάλυψης, της δημιουργίας, της καλλιέργειας δεξιοτήτων, της ανάπτυξης ικανοτήτων και εν τέλει της οικοδόμησης νέων γνώσεων. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να πειραματίζονται, να διερευνούν, να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, να εκφράζονται και να δημιουργούν.

Ωστόσο, το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣΠΓΤ, 2011a) παρέχει σημαντικά περισσότερες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για να οργανώσει τη διδασκαλία του από ότι το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Δίνει στον εκπαιδευτικό την ελευθερία να καθορίσει τις διδακτικές τροχιές που θα ακολουθήσει, να σχεδιάσει τη διάρθρωση της ύλης και να κάνει τον χρονοπρογραμματισμό της με βάση τα μαθησιακά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών. Το γεγονός αυτό προσδίδει έναν χαρακτήρα περισσότερο ανοιχτού ΑΠ στο ΠΣΠΓΤ.

Υλικά και Πηγές

Το διδακτικό υλικό που προσφέρεται για την διδασκαλία της Πληροφορικής στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασίας, έντυπο και ηλεκτρονικό διδακτικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, εγχειρίδιο υπεύθυνου εργαστηρίου και εκπαιδευτικό λογισμικό. Αντίθετα, στο συμπληρωματικό Πρόγραμμα

Σπουδών (ΠΣΠΓΓ, 2011a) εισάγεται η λογική των πολλαπλών διδακτικών μέσων και υλικών. Προτείνεται η αξιοποίηση πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού όπως σχολικά εγχειρίδια, υλικό από την Σχολική Ψηφιακή Πλατφόρμα του ΥΠΕΠΘ <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>, έγκυρες πηγές από το Διαδίκτυο (ιστοεξερευνήσεις), λογισμικά γενικής χρήσης, επεξεργασίας και ανάπτυξης πολυμέσων, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προγραμματισμού και ρομποτικής, εκπαιδευτικά λογισμικά (εννοιολογική χαρτογράφηση, προσομοιώσεις κ.λπ.), υπηρεσίες και εφαρμογές Web 2.0 (wikis, blogs, ηλεκτρονικές συζητήσεις, εργαλεία διαμοίρασης, επικοινωνίας κ.λπ.). Ο εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο και την ευθύνη για την επιλογή του υλικού και των μέσων.

Ομάδες

Τόσο στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) όσο και στο ΠΣΠΓΓ (2011a) η μάθηση προσεγγίζεται είτε ατομικά, είτε με ολόκληρη την τάξη, είτε σε ομάδες. Τονίζονται, ωστόσο, τα πλεονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες που αφορούν τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία.

Τόπος

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να ποικίλλει. Στην αίθουσα γίνεται η εισαγωγή και ανάπτυξη των διαφόρων εννοιών, ενώ στο εργαστήριο η πρακτική εξάσκηση. Σε ότι αφορά τις εργασίες, η ανάλυση και ο σχεδιασμός τους πραγματοποιείται στην αίθουσα ή στο σπίτι και η υλοποίησή τους στους υπολογιστές του εργαστηρίου. Αντίθετα, στο συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣΠΓΓ, 2011a) αναφέρεται ρητά ότι η διδασκαλία του μαθήματος έχει σαφή εργαστηριακό προσανατολισμό. Το εργαστήριο Πληροφορικής είναι ο χώρος στον οποίο οι μαθητές μελετούν, ερευνούν, συμμετέχουν ενεργά και συνεργάζονται.

Χρόνος

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) η Πληροφορική διδάσκεται 1 ώρα την εβδομάδα. Ενώ στο ΔΕΠΠΣ δεν καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος για τη διδασκαλία των θεματικών εννοιών, στο επιμέρους Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπεται ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί για τη διδασκαλία κάθε συγκεκριμένης θεματικής ενότητας. Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο ΑΠΣ «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται τουλάχιστον το 10% του διδακτικού χρόνου.

Στο συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣΠΓΓ, 2011a) η διδασκαλία της Πληροφορικής καταλαμβάνει 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα με αποτέλεσμα να επιμηκύνεται ο διαθέσιμος μαθησιακός χρόνος. Η προτεινόμενη κατανομή του διδακτικού χρόνου ανά θεματική ενότητα είναι ενδεικτική, αφήνοντας με τον τρόπο αυτό περιθώριο στον εκπαιδευτικό να κάνει τον

χρονοπρογραμματισμό του. Επιπλέον, η διάρκεια των μαθησιακών σχεδίων εργασίας (projects) ορίζεται συνολικά σε 14-16 διδακτικές ώρες.

Αξιολόγηση

Όπως αναφέρεται ρητά στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003), η αξιολόγηση πρέπει να αξιοποιείται προκειμένου να διαπιστωθεί η έκταση και το βάθος των γνώσεων των δεξιοτήτων που αποκτά ο μαθητής, το ενδιαφέρον του για διερεύνηση και στοχασμό, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η ικανότητα αναλυτικής και συνθετικής σκέψης - δημιουργικής φαντασίας, η δυνατότητα συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας κ.λπ. Το ΠΣΠΓΓ (2011a) περιορίζει από τη μία αλλά και συγκεκριμενοποιεί από την άλλη την αξιολόγηση των μαθητών στη χρήση ποικίλων εργαλείων ΤΠΕ, με στόχο τη δημιουργία ολοκληρωμένων ψηφιακών έργων και την επίλυση προβλημάτων από τη σχολική και κοινωνική ζωή, τα οποία ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, σύμφωνα με το ΠΣΠΓΓ τα έργα κάθε μαθητή αποθηκεύονται και διατηρούνται σε ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio), ο οποίος τηρείται τοπικά ή στην ψηφιακή πλατφόρμα της τάξης. Καινοτομία του ΠΣΠΓΓ αποτελεί η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου να λάβουν το πιστοποιητικό επάρκειας στη χρήση των ΤΠΕ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με την ολοκλήρωση του νέου προγράμματος σπουδών.

Ως προς τις μορφές αξιολόγησης και στα δύο αναλυτικά προγράμματα προτείνεται η αξιοποίηση πληροφοριών από ποικίλες αναθέσεις (ασκήσεις, δραστηριότητες, εργασίες κ.α.) για τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Πληροφορικής. Συμφωνία υπάρχει και στο μείγμα των μεθόδων που προτείνεται να συνδυάζονται για την αξιολόγηση του μαθητή. Επιπλέον, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της περιγραφικής αξιολόγησης σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης για το Γυμνάσιο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αντιπαραβάλλει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο και να καταγράψει τις βασικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους. Συνοψίζοντας, τα κυριότερα νέα στοιχεία που εισάγει το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ (ΠΣΠΓΓ, 2011a) είναι τα εξής:

- Επιμήκυνση του διαθέσιμου μαθησιακού χρόνου (από 1 σε 2 ώρες την εβδομάδα).
- Έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων ζωής.
- Ανάπτυξη ολοκληρωμένων ψηφιακών έργων, τα οποία διατηρούνται στον ηλεκτρονικό φάκελο των μαθητών (e-portfolio).
- Μεγαλύτερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό να καθορίσει τις διδακτικές τροχιές που θα ακολουθήσει, τη διάρθρωση και το χρονοπρογραμματισμό της ύλης.
- Εισάγεται η λογική των πολλαπλών διδακτικών μέσων και υλικών.

- Η έμφαση περνάει από την ύλη στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.
- Μύηση των μαθητών σε ερευνητικές τεχνικές μέσα από τα σχέδια έρευνας (projects), τα οποία σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, τη σχολική και κοινωνική ζωή.

Βιβλιογραφία

- Αράπογλου, Α., Μαβόγλου, Χ., Οικονομάκος, Η., & Φύτρος, Κ. (2006α). Πληροφορική Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Αράπογλου, Α., Μαβόγλου, Χ., Οικονομάκος, Η., & Φύτρος, Κ. (2006β). Πληροφορική Α', Β', Γ' Γυμνασίου - Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Δενδρινού, Β. (2011). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό. *Ημερίδα για τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης «Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του»*, Αθήνα, 17 Σεπτεμβρίου 2011.
- ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακτήθηκε στις 11-1-2020 από http://www.pi-schools.gr/lessons/computers/epps/epps_informatics_gim_fek304.pdf
- ΕΠΠΣ (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μικρόπουλος, Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΣΠΓΓ (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΣΠΓΓ (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Van Den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

**Το «γιατί», το «πώς» και το «διότι» όλων των αποδείξεων ότι $0,999...=1$
και η αντίληψη για το άπειρο και το απειροστό.**

Γιάννης Π. Πλατάρος. Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, plataros@gmail.com

Περίληψη

Η ισότητα $0,999...=1$ είναι αντικείμενο παγκόσμιων συζητήσεων στο διαδίκτυο, μεταξύ φοιτητών και όχι μόνον. Αυτή η ισότητα αμφισβητείται πεισματικά. Ακόμα και συγκεκριμένες μαθηματικές αποδείξεις, δεν πείθουν όλους, παρ'ότι διαθέτουν την στοιχειώδη μαθηματική παιδεία της αποδοχής μιας απόδειξης. Η «ενσώματη» (πεπερασμένη) διαίσθηση περί μη αποδοχής υπερτερεί. Διαφαίνεται έτσι η δυσκολία στην διαισθητική κατανόηση του απείρου, διαφαίνονται τα όρια της πεπερασμένης φύσης του ανθρώπου, τα όρια των «ενσώματων μαθηματικών», ενώ παράλληλα, αναδεικνύεται η ίδια η δύναμη και η πρακτική αξία των μαθηματικών αποδείξεων που μας καθοδηγεί για το εκάστοτε σωστό στα πλαίσια των αξιωμάτων των Μαθηματικών.

Εισαγωγή:

Το αποτέλεσμα ότι $0.999...=1$, («*Why is 0.999... equal to 1 ?*», «*A Friendly Chat About Whether 0.999... = 1*», «*0.999...*») όσες αποδείξεις και να παραθέσουμε, δεν γίνεται κατανοητό-πλήρως αποδεκτό από την ανθρώπινη πεπερασμένη διάσταση που νομίζει ότι εύκολα «κατανοεί» και το άπειρο, όσο κι αν «κατανοεί» τα μαθηματικά εργαλεία της λογικής και της απόδειξης. Προτείνω να παρακολουθήσουμε τις στοιχειώδεις και μη αποδείξεις (το «πώς» και το «γιατί») και στο τέλος θα επιχειρήσουμε να δώσουμε το κλειδί για πλήρη κατανόηση και να το εξηγήσουμε από όλες τις υπάρχουσες οπτικές του. Όταν κάτι είναι εξηγημένο και αποδεδειγμένο από όλες τις υπάρχουσες μαθηματικές οπτικές και ο συνομιλητής δεν πείθεται ή τουλάχιστον «δεν συμφωνεί που διαφωνεί» ενώ διαθέτει μαθηματική κουλτούρα, τότε μπορούμε να μοιράσουμε την αιτία ανάμεσα στην ίδια της δυσκολία της έννοιας του απείρου και στην ειδική διδακτική του ιδίου του απείρου.

Απόδειξη1: $\frac{1}{9} = 0.111111111... \text{ Οπότε } 1 = 9 \cdot \frac{1}{9} = 9 \cdot 0,111111... = 0,99999999... \text{ Ο-}$

μοίως γνωρίζουμε ότι $\frac{1}{3} = 0,33333... \text{ Οπότε } 1 = 3 \cdot \frac{1}{3} = 3 \cdot 0,333... = 0,999... \text{ Επίσης:}$

$\frac{2}{3} = 0,666666... \text{ } \frac{1}{3} + \frac{2}{3} = 0,999999... = 1.$

$$\begin{array}{r} \frac{1}{11} = .09090909... \\ + \frac{10}{11} = .90909090... \\ \hline \frac{11}{11} = .99999999... \end{array} \quad \text{ή} \quad \begin{array}{r} \frac{2}{7} = .285714285714... \\ + \frac{5}{7} = .714285714285... \\ \hline \frac{7}{7} = .999999999999... \end{array}$$

Όλα τα παραπάνω, με το διαφαινόμενο μοτίβο (pattern) $\frac{\mu}{\nu} + \frac{\nu - \mu}{\nu} = 1$ με $\mu < \nu$ και μ, ν φυσικούς, γενικεύονται, «σχεδόν για όλα» τα υπάρχοντα ανάγωγα κλάσματα, αρκεί ο παρονομαστής τους να μην είναι δύναμη του 2 είτε του 5 είτε του δυο και του 5. Δηλ. να μην είναι $2^m 5^n$ με n, m οποιουσδήποτε φυσικούς, διότι μόνον αυτά τα ανάγωγα κλάσματα μας δίνουν δεκαδικούς με πεπερασμένο δεκαδικό ανάπτυγμα. Όλες οι άλλες περιπτώσεις, περιλαμβάνουν οποιονδήποτε πεπερασμένο συνδυασμό πρώτων αριθμών σε οποιαδήποτε πεπερασμένη δύναμη τον καθένα. Αν σκεφθούμε ότι οι πρώτοι είναι άπειροι και αν τους συγκρίνουμε μόνο με τις περιπτώσεις του 2 και του 5, κατανοούμε την έκφραση «σχεδόν για όλα» που χρησιμοποιήσαμε πιο πάνω, για τους ρητούς». Αν μάλιστα δεχθούμε (χωρίς να «λήψη του ζητουμένου») ότι και οι πεπερασμένοι δεκαδικοί έχουν άπειρο δεκαδικό ανάπτυγμα (λ.χ. $1,30=1,2999\dots$) μπορούμε να μιλάμε για «όλους» (αντί «σχεδόν για όλους») τους ρητούς.

Απόδειξη 2: $9 \cdot 0, \bar{9} = (10 - 1) \cdot 0, \bar{9} \Leftrightarrow 9 \cdot 0, \bar{9} = 9, \bar{9} - 0, \bar{9} \Leftrightarrow 9 \cdot 0, \bar{9} = 9 \Leftrightarrow 0, \bar{9} = 1$

Απόδειξη 3 : Έστω ότι $\chi = 0, \bar{9}$ (1) τότε $10\chi = 9, \bar{9}$, (2)

Αν αφαιρέσω κατά μέλη στο σχήμα (2)-(1) θα έχω:
 $10\chi - \chi = 9, \bar{9} - 0, \bar{9} \Leftrightarrow 9\chi = 9,0 \Leftrightarrow \chi = \frac{9}{9} \Leftrightarrow \chi = 1$ ό.έ.δ. Λίγο διαφορετικά:
 $\chi = 0,999\dots \Leftrightarrow 10\chi = 9,999\dots \Leftrightarrow 10\chi - 9 = 0,999\dots \Leftrightarrow 10\chi - 9 = \chi \Leftrightarrow$
 $10\chi - \chi = 9 \Leftrightarrow 9\chi = 9 \Leftrightarrow \chi = \frac{9}{9} \Leftrightarrow \chi = 1$

Μια γενίκευση της παραπάνω απόδειξης, χωρίς ουσιαστική διαφορά τρόπου εργασίας, που μπορεί να κάνει ο αναγνώστης είναι να θεωρήσει την γενική περίπτωση $\chi = 0, \overline{\alpha_1 \alpha_2 \alpha_3 \dots \alpha_n}$, να πολλαπλασιάσει με το 10^n και να καταλήξει ομοίως ότι

$\chi = \frac{\overline{\alpha_1 \alpha_2 \alpha_3 \dots \alpha_n}}{\overline{999\dots 9}_{v-\text{εννιάρια}}}$ και δείχνει ότι υπάρχουν οσοδήποτε μεγάλης περιόδου περιοδικοί,

ρητοί. Στην συνέχεια, εύκολα παράγεται και ο «συμπληρωματικός» περιοδικός

$\chi = \frac{\overline{999\dots 9}_{v-\text{εννιάρια}} - \overline{\alpha_1 \alpha_2 \alpha_3 \dots \alpha_n}}{\overline{999\dots 9}_{v-\text{εννιάρια}}}$ με αναλόγου μήκους περίοδο όπως στην γενίκευση της από-

δειξης 1.

$$\begin{array}{r} 9 \overline{)9} \qquad 90 \overline{)9} \\ 0 \overline{)1} \qquad 90 \overline{)0,99999999\dots} \end{array}$$

Απόδειξη 4 Η «λανθασμένη διαίρεση» :

ρηση είναι $9:9=1$ και υπόλοιπο 0. Στην δεύτερη διαίρεση, πάλι η ίδια, $9:9$ μόνο που εκ λάθους διαδικασίας, είπαμε «το 9 στο 9 δεν χωράει, βάζω 0 στο πηλίκον, κόμμα, και ένα 0 στον διαιρετέο. «Το 9 στο 90, χωράει 9», « $9 \times 9=81$, από 90 ίσον 9», ξαναβάζω 0, έχω 90 κ.ο.κ. και παίρνω 9-άρια επ'άπειρον. Άρα $1=0,999\dots$

Απόδειξη 5: Έχω: $0,999\dots = \frac{9}{10} + \frac{9}{100} + \frac{9}{1.000} + \dots = \frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \dots =$ (Άθροισμα απείρων όρων φθίνουσας Γεωμετρικής Προόδου με λόγο $\frac{1}{10}$, $\Sigma = \frac{\alpha}{1-\lambda}$

$$\Rightarrow \Sigma = \frac{\frac{9}{10}}{1 - \frac{1}{10}} = \frac{\frac{9}{10}}{\frac{9}{10}} = 1, \text{ ό.έ.δ.}$$

Ας προσέξουμε την ίδια αναλυτική μέθοδο, με ελαφρά

αλλαγή οπτικής: $0,999\dots = \lim_{v \rightarrow \infty} \frac{10^v - 1}{10^v} = 1 - \lim_{v \rightarrow \infty} \frac{1}{10^v} = 1 - 0 = 1, \text{ ό.έ.δ.}$

Με προσέγγιση μέσω ακολουθιών Cauchy: «Αν οι αποστάσεις όλων των όρων μεταξύ δύο ακολουθιών «τελικά» είναι οσοδήποτε κοντά, αυτές ορίζουν ίσους πραγματικούς αριθμούς» Εδώ ορίζονται $\alpha_v = 1$ & $\beta_v = \frac{10^v - 1}{10^v}$ και $|\alpha_v - \beta_v| = \frac{1}{10^v} \rightarrow 0, \text{ ό.έ.δ.}$

Απόδειξη 6: $0,999\dots + 0,999\dots = (0,9 + 0,09 + 0,009 + \dots) + (0,9 + 0,09 + 0,009 + \dots)$
 $= 1,8 + 0,18 + 0,018 + 0,0018 + \dots = 1 + (0,8 + 0,1) + (0,08 + 0,01) + (0,008 + 0,001) + \dots$
 $= 1 + 0,9 + 0,09 + 0,009 + \dots = 1 + 0,999\dots$

Δηλ. $0,999\dots + \cancel{0,999\dots} = 1 + \cancel{0,999\dots} \Leftrightarrow 0,999\dots = 1$

Απόδειξη 7: Σύμφωνα με τον Μπουγιούκα (2007), έχουμε την αφαίρεση:

1,00000000...

– 0,99999999... Θα δείξουμε πρώτα ότι κάθε δεκαδικό ψηφίο του παραπάνω απο-

τελέσματος είναι ίσο με 0. Θα το δείξουμε αυτό θεωρώντας ένα τυχαίο δεκαδικό ψηφίο, χωρίς κάποια ιδιαίτερη ιδιότητα, επομένως μ' αυτόν τον τρόπο θα το έχουμε δείξει για κάθε δεκαδικό ψηφίο. Έστω, λοιπόν, το τυχαίο δεκαδικό ψηφίο στην (δεκαδική) θέση k του παραπάνω αποτελέσματος. Το τελευταίο υπολογίζεται αν στο 9 προσθέσουμε το δανεικό (αν υπάρχει) το οποίο πάρθηκε στην (δεκαδική) θέση k+1, και αφαιρέσουμε αυτό το άθροισμα από το 10 (δανειζόμαστε σίγουρα στην θέση k, εφόσον η αφαίρεση

του 9 ή του $9+1=10$ από το 0 δίνει αρνητικό αποτέλεσμα). Το δανεικό στην θέση $k+1$ σίγουρα υπάρχει (αφού ανεξάρτητα από το αν υπάρχει δανεικό στην θέση $k+2$, χρειάζεται ήδη για την αφαίρεση του 9 από το 0), επομένως για την θέση k του αποτελέσματος γίνεται η αφαίρεση $10-(9+1)$, η οποία δίνει 0.

Θα δείξουμε τώρα ότι και αριστερά της υποδιαστολής του παραπάνω αποτελέσματος προκύπτει το 0. Θεωρώντας την δεκαδική θέση 0 (την πρώτη από αριστερά δεκαδική θέση), παρατηρούμε ότι υπάρχει σίγουρα δανεικό, οπότε αριστερά της υποδιαστολής έχουμε το αποτέλεσμα της αφαίρεσης $1-(0+1) = 0$. Επομένως έχουμε αποτέλεσμα 0,000..... ό.έ.δ.

Απόδειξη 8

$$\left(\frac{1}{3}\right)_{(βάση10)} = 0,1_{(βάση3)} \Leftrightarrow 3_{(βάση10)} \square \left(\frac{1}{3}\right)_{(βάση10)} = 10_{(βάση3)} \square 0,1_{(βάση3)} \Leftrightarrow$$

$$3_{(βάση10)} \square 0,33333\dots_{(βάση10)} = 1_{(βάση3)} \Leftrightarrow 0,999999\dots_{(βάση10)} = 1_{(βάση3)} \Leftrightarrow$$

$$0,999999\dots_{(βάση10)} = 1_{(βάση10)} \quad \text{ό.έ.δ.}$$

Απόδειξη 9: Η ακολουθία διαστημάτων $I_n = [0, \underbrace{0\dots0}_n, 1]$ $n \in \mathbb{N}$ είναι μια ακολουθία

διαστημάτων για τα οποία ισχύει: (i) $I_1 \supset I_2 \supset I_3 \supset I_4 \supset \dots$ (ii) $\bigcap_{n=1}^{\infty} I_n \neq \emptyset$ διότι μεταξύ

δύο ρητών πάντα υπάρχει ενδιάμεσος (λ.χ. ο μέσος όρος τους $\frac{\alpha + \beta}{2}$) (iii)

$\lim_{n \rightarrow \infty} |0, \underbrace{0\dots0}_n - 1| = 0$, διότι η διαφορά ισούται με 0, $\underbrace{0\dots0}_n 1 < \varepsilon$, για κάθε $\varepsilon > 0$, για

κάθε $n > n_0(\varepsilon)$, αρκεί κάθε φορά να επιλέγουμε ως $n_0(\varepsilon)$ το πλήθος των μηδενικών ψηφίων που υπάρχουν μετά την υποδιαστολή μέχρι το πρώτο μη μηδενικό, της δεκαδικής αναπαράσταση του ε , προσαυξημένο κατά 1, οσοδήποτε μικρό και να είναι το ε .

Σύμφωνα με την αρχή του κιβωτισμού η τομή περιέχει μοναδικό αριθμό. Αυτός προφανώς είναι το 1. Αλλά και ο $0,9999\dots$ (μη πεπερασμένα εννιάρια) περιέχεται σε κάθε σύνολο της ακολουθίας και για κάθε $n \in \mathbb{N}$. Άρα $1 = 0,999\dots$

Απόδειξη 10. Αν $\alpha = 1$ και $\beta = 0,99999\dots$, τότε $\frac{\alpha + \beta}{2} = \frac{1,999999\dots}{2} = 0,99999\dots = \beta$

και όταν $\frac{\alpha + \beta}{2} = \beta \Leftrightarrow \frac{\alpha}{2} = \frac{\beta}{2} \Leftrightarrow \alpha = \beta$. Η απόδειξη γενικεύεται και για τον σταθμικό

μέσο όπου λ.χ. $\frac{\mu\alpha + \nu\beta}{\mu + \nu} = \alpha \Rightarrow \mu\alpha + \nu\beta = \alpha\mu + \alpha\nu \Rightarrow \nu\beta = \nu\alpha \Rightarrow \alpha = \beta$

Για παράδειγμα: $\frac{10 \cdot 0,999\dots + 1 \cdot 1}{11} = \frac{9,999\dots + 1}{11} = \frac{10,999\dots}{11} = 0,999\dots$, άρα $1=0,999\dots$

Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγουμε και με τον σταθμικό αρμονικό μέσο λ.χ.

$$\frac{\frac{11}{\frac{10}{0,9} + 1}}{1} = \frac{11}{10 + 0,9} = \frac{11 \cdot 0,9}{10,9} = \frac{(10+1) \cdot 0,9}{10,9} = \frac{9,9 + 0,9}{10,9} = \frac{10,9}{10,9} = 1$$
 , όπου η τελευταία

πρόσθεση στον αριθμητή πραγματοποιείται σύμφωνα με την απόδειξη 6, αλλά και στοιχειωδώς με την κλασική γραμμή κατάταξης. Όταν ο μέσος αρμονικός ισούται με έναν από τους δύο όρους του, τότε οι όροι είναι ίσοι. (απόδειξη όπως και με τον σταθμικό μέσο). Αν λάβουμε υπόψη και την ανισότητα του Κωσύ ο αρμονικός σταθμικός και ο μέσος σταθμικός εγκλωβίζουν τον γεωμετρικό σταθμικό, οπότε έχουμε και $\sqrt[11]{0,9} = 1$, και άρα $0,9 = 1$

Απόδειξη 11. (Βασισμένη στην ιδέα της απόδειξης 9)

Λήμμα: Αν $|\alpha - \beta| < \varepsilon$ για κάθε $\varepsilon > 0$, τότε $\alpha = \beta$.

Απόδειξη λήμματος: Έστω ότι $\alpha \neq \beta$. Τότε $|\alpha - \beta| = \varepsilon^* \neq 0$. Τότε λ.χ. για $\varepsilon = \frac{\varepsilon^*}{2}$

έχουμε $|\alpha - \beta| > \varepsilon$, άτοπο, άρα $\alpha = \beta$.

Η απόδειξη συμπληρώνεται με την διαπίστωση ότι η διαφορά $1 - 0,9999\dots$ γίνεται οσοδήποτε μικρή. (απόδειξη 9.)

Απόδειξη 12: Αν αποδείξουμε ότι $(0,999\dots) \cdot (0,999\dots) = 1$, τότε προφανώς $0,999\dots = 1$
Πράγματι, $(0,999\dots) \cdot (0,999\dots) =$

$$\begin{aligned} & \left(\frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \frac{9}{10^4} + \frac{9}{10^5} + \frac{9}{10^6} + \dots \right) \cdot \left(\frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \frac{9}{10^4} + \frac{9}{10^5} + \frac{9}{10^6} + \dots \right) = \\ & \frac{9}{10^1} \left(\frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \dots \right) + \frac{9}{10^2} \left(\frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \dots \right) + \frac{9}{10^3} \left(\frac{9}{10^1} + \frac{9}{10^2} + \frac{9}{10^3} + \dots \right) + \dots = \\ & \left(\frac{81}{10^2} + \frac{81}{10^3} + \frac{81}{10^4} + \dots \right) + \left(\frac{81}{10^3} + \frac{81}{10^4} + \frac{81}{10^5} + \dots \right) + \left(\frac{81}{10^4} + \frac{81}{10^5} + \frac{81}{10^6} + \dots \right) + \dots = \\ & \frac{81}{10^2} \left(1 + \frac{1}{10^1} + \frac{1}{10^2} + \dots \right) + \frac{81}{10^3} \left(1 + \frac{1}{10^1} + \frac{1}{10^2} + \dots \right) + \frac{81}{10^4} \left(1 + \frac{1}{10^1} + \frac{1}{10^2} + \dots \right) = \\ & \frac{81}{10^2} \sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} + \frac{81}{10^3} \sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} + \frac{81}{10^4} \sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} + \dots = \\ & \left(\sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} \right) \cdot \frac{81}{10^2} \left(\sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} \right) = \left(\sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{1}{10^{\nu}} \right) \cdot \left(\frac{9}{10} \right)^2 = \frac{1}{1 - \frac{1}{10}} \cdot \left(\frac{9}{10} \right)^2 = \left(\frac{10}{9} \right)^2 \cdot \left(\frac{9}{10} \right)^2 = 1 \text{ ό.έ.δ.} \end{aligned}$$

Παρόμοια, αλλά με τον γνωστό κλασικό αλγόριθμο εκτέλεσης του πολλαπλασια-

$$(0, \underbrace{999\dots 9}_{\nu-9\acute{\alpha}\rho\iota\alpha})^2 = \underbrace{0,999\dots 98000\dots 01}_{(\nu-1)9\acute{\alpha}\rho\iota\alpha, \tau\omicron 8, (\nu-1)\mu\eta\delta\epsilon\nu\iota\kappa\acute{\alpha}, 1}$$

σμού μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι που μπορεί να αποδειχθεί με Μαθηματική Επαγωγή για όλους τους Φυσικούς. Το

δεύτερο μέλος είναι $\sum_{\kappa=1}^{\nu-1} \left(\frac{9}{10^{\kappa}} \right) + \frac{8}{10^{\nu}} + \frac{1}{10^{2\nu}}$ και αν πάρω το όριο του ν στο άπειρο,

βρίσκω $1+0+0=1$

Απόδειξη 13: Έστω ότι $0,999\dots < 1$. Τότε υπάρχει $\varepsilon > 0$: $0,999\dots + \varepsilon = 1$. Θεωρούμε τον αριθμό $\varepsilon^* \leq \varepsilon$, ο οποίος προκύπτει κατασκευαστικά από τον ε , όπου λαμβάνουμε το πρώτο μη μηδενικό ψηφίο του ε ως 1 και τα υπόλοιπα όλα 0.

Τότε $0,999\dots + \varepsilon^* = 0,999\dots + 0, \underbrace{000\dots 000}_{\nu\psi\eta\phi\iota\alpha} 1000\dots = 1, \underbrace{000\dots 000}_{(\nu+1)\psi\eta\phi\iota\alpha} 999\dots > 1$ άτοπο.

Διότι προσθέσαμε στον $0,999\dots$ τον $\varepsilon^* \leq \varepsilon$ και βρήκαμε αποτέλεσμα μείζον του 1 ενώ θα έπρεπε να βγει μικρότερο ή ίσο του 1.

Απόδειξη 14: Με απλή απαγωγή σε άτοπο : Ισχύει προφανώς $0,999\dots \leq 1$. Έστω ότι $0,999\dots \neq 1$. Τότε $0,999\dots < 1$. Τότε όμως υπάρχει ενδιάμεσος α , λόγω της πυκνότητας των Πραγματικών αριθμών. Δηλ. $0,999\dots < \alpha < 1$. Η δεκαδική παράσταση του α , ως εκ της θέσεώς του, είναι της μορφής $\alpha = 0,999\dots 9$ με κάποιο απροσδιόριστο αριθμό από 9-άρια. Αν έστω και ένα ψηφίο του δεν είναι 9, αυτομάτως έχουμε $\alpha < 0,999\dots$ άτοπο. Αν τα 9-ρια είναι πεπερασμένα, τότε $\alpha < 0,999\dots$, άτοπο. Αν τα 9-ρια είναι άπειρα έχουμε $\alpha = 0,999\dots$ άτοπο. Άρα $0,999\dots$

Με λίγη διαφοροποίηση η ίδια η παραπάνω απόδειξη: Ισχύει προφανώς $0,999\dots \leq 1$. Έστω ότι $0,999\dots \neq 1$. Τότε $0,999\dots < 1$. Τότε υπάρχει η μέση τιμή τους και ισχύει

$$0,999\dots < \frac{0,999\dots + 1}{2} < 1 \Leftrightarrow 0,999\dots < \frac{1,999\dots}{2} < 1 \Leftrightarrow 0,999\dots < 0,999\dots < 1, \text{ άτοπο.}$$

Απόδειξη 15: Με το κριτήριο ισοσυγκλινουσών συναρτήσεων: Ισχύει:

$$0 \leq 1 - \underbrace{0,999\dots 9}_{\nu 9\acute{\alpha}\rho\iota\alpha} \leq 0,1^{\nu} \Rightarrow \lim_{\nu \rightarrow \infty} 0 \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} (1 - \underbrace{0,999\dots 9}_{\nu 9\acute{\alpha}\rho\iota\alpha}) \leq \lim_{1 \rightarrow \infty} 0,1^{\nu} \Rightarrow 0 \leq 1 - \lim_{\nu \rightarrow \infty} \underbrace{0,999\dots 9}_{\nu 9\acute{\alpha}\rho\iota\alpha} \leq 0 \Rightarrow$$

$$0 \leq 1 - 0,999\dots \leq 0 \Rightarrow 1 = 0,999\dots$$

Απόδειξη 16: $\chi = 0,999\dots \Leftrightarrow \chi = 0,9 + 0,0999\dots \Leftrightarrow \chi = 0,9 + \frac{0,999\dots}{10} \Leftrightarrow$

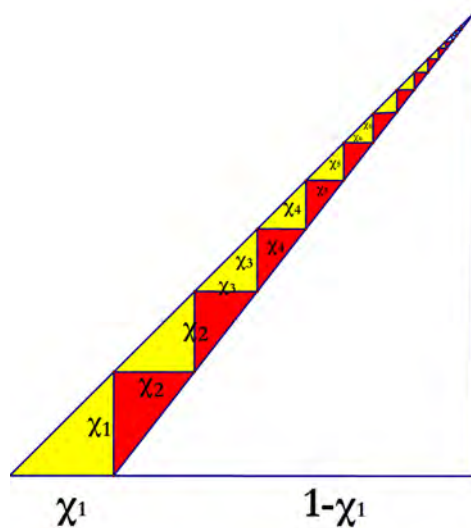
$$\chi = 0,9 + \frac{\chi}{10} \Leftrightarrow \frac{9}{10} \chi = 0,9 \Leftrightarrow \chi = 1$$

Απόδειξη 17: Σύμφωνα με την μέθοδο της εξάντλησης του Αρχιμήδους που παρουσιάζεται στο βιβλίο 13 των Στοιχείων του Ευκλείδους, που είναι ένα κριτήριο σύγκλησης, εάν από ένα μέγεθος αφαιρέσουμε μέγεθος, όχι μικρότερο του ημίσεός του, από το εναπομένον, όχι μικρότερο του ημίσεος του και κ.ο.κ. το τελικά εναπομένον, γίνεται οσοδήποτε μικρό.

Δηλ. $1-0,9=0,1 \rightarrow 0,1-0,09=0,01 \rightarrow 0,01-0,009=0,001$ κ.ο.κ.

Για την οσοδήποτε μικρή διαφορά έχουμε (βλέπε και απόδειξη 9 & 11) έχουμε τελικά εξίσωση των μεγεθών. Δηλ. $1=0,999\dots$

Απόδειξη 18: Με ισχυρή Γεωμετρική εποπτεία (Γεωμετρική πρόοδος)



Στο διπλανό σχήμα υπάρχουν εκ κατασκευής τα κίτρινα ορθογώνια και ισοσκελή τρίγωνα, τα κόκκινα ορθογώνια και τα δύο μεγάλα ορθογώνια, το ισοσκελές με κάθετη μήκους 1 και το μη-με το οποίο είναι όμοια όλα τα κόκκινα.

Ισχύει: $\chi_1 + \chi_2 + \chi_3 + \chi_4 + \chi_5 + \dots = 1$ (1)

Από ομοιότητα των κόκκινων τριγώνων με το μη ισοσκελές μεγάλο, έχω:

$$1 \frac{\chi_1}{\chi_2} = \frac{\chi_2}{\chi_3} = \frac{\chi_3}{\chi_4} = \frac{\chi_4}{\chi_5} = \frac{\chi_5}{\chi_6} = \dots = \frac{1}{1-\chi_1} \quad (2)$$

Αν θέσουμε $\chi_1 = \chi$, τότε η (1) λόγω των (2), επαγωγικώς, γίνεται:

$$\chi + \chi(1-\chi) + \chi(1-\chi)^2 + \chi(1-\chi)^3 + \chi(1-\chi)^4 + \dots = 1$$

Για $\chi = 0,9$ έχω: $0,9 + 0,9 \cdot 0,1 + 0,9(0,1)^2$

$$+ 0,9(0,1)^3 + 0,9(0,1)^4 + \dots = 1 \Rightarrow$$

$$0,9 + 0,09 + 0,009 + 0,0009 + \dots = 1$$

$$\Rightarrow 0,999\dots = 1 \quad \text{ό. έ. δ.}$$

Η απόδειξη 18, μας λέει ακόμα, ότι μεταβαίνουμε στο 1 με άπειρους τρόπους. Για την ανάγκη της απόδειξης επιλέξαμε $\chi_1 = \chi = 0,9$ ενώ μπορούμε προφανώς να επιλέξουμε οποιοδήποτε $\chi \in (0,1)$. Άρα δεν πρέπει να μας δυσκολεύει ο ένας συγκεκριμένος τρόπος με το 0,9

Απόδειξη 19: «*Η ισχύει ότι $0,999\dots = 1$ ή δεν ισχύει το αξίωμα των Αρχιμήδους Ευδόξου!*»

Αν υποθέσουμε ότι υπάρχει αριθμός χ , έτσι ώστε $\chi = 1 - 0,999\dots > 0$, τότε από το Αξίωμα Αρχιμήδους -Ευδόξου, πρέπει να υπάρχει ένας συγκεκριμένος φυσικός αριθμός n , έτσι ώστε $n\chi > 1$. Αφού υπάρχει ο n , θα υπάρχει και η πρώτη δύναμη του 10 η μεγαλύτερη από το n , είτε το n είναι δύναμη του 10. Υποθέτουμε ότι αυτή είναι η 10^n . Προφανώς ισχύει $n \cdot \chi > 1 \Rightarrow 10^n \cdot \chi > 1$

$$10^n \chi = 10^n (1 - 0,999\dots) = 10^n (\underbrace{0,99\dots9}_{n \text{ 9-άρια}} - \underbrace{0,000\dots0}_{n \text{ -μηδενικά}} 999\dots)$$

$$= 10^n - \underbrace{99\dots9}_{n \text{ 9-άρια}} - 0,999\dots = 1 - 0,999\dots = x. \text{ Τελικά, } 10^n \chi = \chi \Rightarrow$$

$\chi = 0$, άτοπο, ή δεν ισχύει το αξίωμα των A – E.

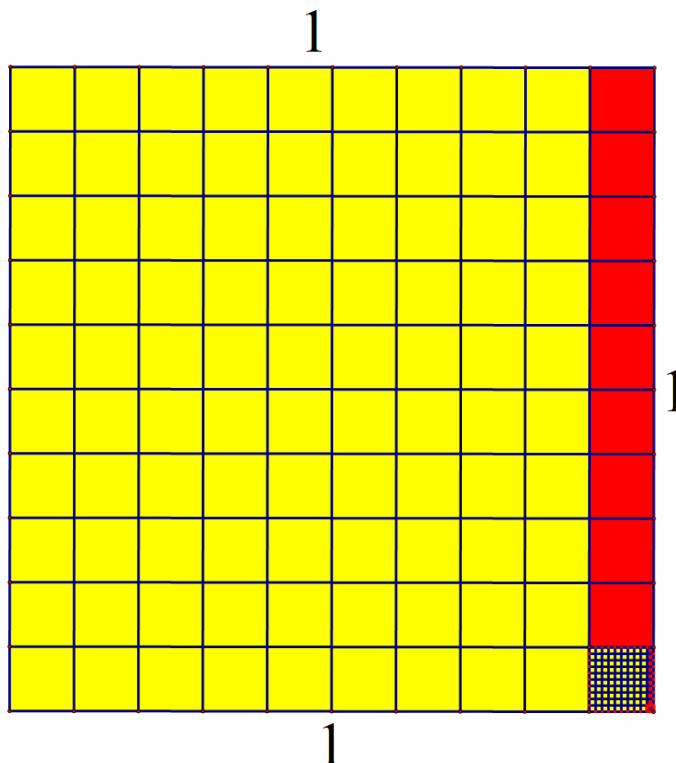
Απόδειξη 20. (Οπτική) Στο σχήμα βλέπουμε ένα τετράγωνο με πλευρά 1, ενώ κάθε πλευρά του έχει χωριστεί στα 10/10.

- Τα 90 κίτρινα τετράγωνα έχουν εμβαδόν 0,9
- Τα 9 κόκκινα έχουν 0,09

Το όλο μοτίβο, επαναλαμβάνεται ως φράκταλ επ' άπειρον

Δια γυμνού οφθαλμού, στο όριο διακριτότητας της εικόνας, διακρίνεται και το 0,009 (μικρά κίτρινα) και το 0,0009 (μικρά κόκκινα)

Στο (ολοκληρωμένο) άπειρο, έχω το $0.999\dots=1$



Παρατηρήσεις και προβλήματα στην κατανόηση του αποτελέσματος: Είναι βέβαιο και απολύτως διαπιστωμένο ότι η κατανόηση της ισότητας, δεν είναι καθόλου προφανής, ούτε για φοιτητές μαθηματικών ,ούτε και για αποφοίτους Μαθηματικών τμημάτων. Προκαλεί δυσπιστία, αντιρρήσεις, αντιπαραθέσεις με έντονο θυμικό :«Δεν μοιάζει για σωστό». «Δεν μπορεί να είναι σωστό...» Δεκάδες κοινωνικά δίκτυα και φόρα παγκοσμίως ασχολούνται με αυτή την «παράδοξη ισότητα» που προκαλεί κατάπληξη. Αναζήτηση στην Google με λέξεις κλειδιά «0.999...» , «1=0.999..», «equal 1=0.999...» δίνει για μεν την πρώτη 6.400.000 αποτελέσματα για την δεύτερη 95.800 και για την τρίτη 32.500 αν βάλουμε «proof 1=0.999...» πάνω από 18.300 (αναζήτηση 26/7/2020) διαβάζοντας σχόλια, λάθη, παρατηρήσεις, πάνω στο όλον θέμα, παρατηρήτέα είναι τα παρακάτω:

1 . Πυρήνας της όλης προβληματικής είναι η αδυναμία κατανόησης του απείρου ως προς την μία θεώρησή του. Αρχαιόθεν υπάρχουν δύο θεωρήσεις. Το «δυνάμει» άπειρο και το «εν ενεργεία» άπειρο. Κατά το πρώτο έχουμε πεπερασμένη μεταβλητή ποσότητα η οποία, όταν μεταβάλλεται, είναι δυνατό να ξεπεράσει κάθε όριο, ενώ κατά το δεύτερο θεωρούμε ότι υπάρχει αυτή τη στιγμή κάτι που έχει ήδη ξεπεράσει κάθε όριο. Στην ακολουθία των φυσικών αριθμών 1, 2, 3, ..., n, ... ο γενικός όρος n είναι μια μεταβλητή

ποσότητα πάντοτε πεπερασμένη, αλλά τέτοια ώστε να μπορεί να ξεπεράσει οποιονδήποτε δοσμένο και ορισμένο θετικό αριθμό. Το πλήθος των όρων του συνόλου των φυσικών αριθμών, το οποίο είναι ένα ενιαίο όλο, το \square μπορεί να χρησιμεύει ως παράδειγμα του «εν ενεργεία» απείρου. Κατά τον Αριστοτέλη το άπειρο υπάρχει μόνο «δυναμεί» και όχι «ενεργεία». Το αποτέλεσμα $0,999\dots=1$ δίνει την εντύπωση (και φορμαλιστικά, σημειολογικά) ότι κάποια εννιάρια αυξάνονται απεριόριστα πλησιάζοντας το 1 απεριόριστα, χωρίς όμως ποτέ να γίνεται ίσο με αυτό. Αυτή και μόνη είναι η βασική εξήγηση για το λάθος που κάνει ένα μεγάλο μέρος σπουδαστών του Απειροστικού Λογισμού. Βλέπουν και θεωρούν την σύγκλιση ως χρονική διαδικασία συνεχούς πλησιάζματος χωρίς να φθάνουμε ποτέ το νήμα του τερματισμού. Βάζοντας τον χρόνο στην προσπάθεια για αφαιρετική μας φαντασία, το έχουμε διαπράξει το λάθος της κατανόησης, αφού με βάση το αξίωμα των Αρχιμήδους -Ευδόξου, όσο μεγάλη ταχύτητα και να έχουμε από το ένα βήμα στο άλλο, ο χρόνος επιτέλεσης όλων των βημάτων είναι πάντα άπειρος, δηλαδή **ανέφικτη η ολοκλήρωση των βημάτων**. Και ενώ τα Μαθηματικά τα ίδια είναι εξ ορισμού **άχρονα**, βάζουμε τον χρόνο για να φτιάξουμε ένα μοντέλο κατανόησης. Διδακτικά, πολλές φορές η εισαγωγή χρονικών γραμματικών εκφράσεων ή και μη αμιγώς χρονικών τύπων που όμως υπονοούν χρόνο (λ.χ. πλησιάζουμε) διευκολύνουν την διδασκαλία και του ίδιου του απείρου! Ας μην ξεχνάμε, ότι όλος ο πυρήνας όλων των παραδόξων του Ζήνωνος του Ελαιάτου, έγκειται στην συνήθη στρεβλή αντίληψη του ανθρώπου για το άπειρο, ως διαδικασία: «Ο Αχιλλέας που δεν φθάνει την χελώνα», «το βέλος που δεν φθάνει τον στόχο του», τα οποία είναι και τα πλέον γνωστά, πανομοιότυπα μάλιστα αν θεωρήσω την οπτική της σχετικής ταχύτητας, λένε το ίδιο: «Χρειάζομαι ένα άπειρο άθροισμα χρονικών διαστημάτων και βεβαίως -αυτό υπονοείται- ένα άπειρο άθροισμα χρονικών διαστημάτων κάνει άπειρο, άρα ποτέ δεν φθάνω κτλ ». Η παράσταση $0,999\dots$ αναπαριστά άπειρο αριθμό **επιτελεσμένων βημάτων**. Αν βάλουμε ένα χρονικό διάστημα t οσοδήποτε μικρό για την επιτέλεση ενός βήματος, τότε με βάση το Αρχιμήδειο αξίωμα, όντως, ποτέ δεν φθάνω, αφού $\infty \cdot t = \infty$. Αν όμως κινούμαι με μια ταχύτητα λ.χ. $v=1$ μονάδα μήκους /sec για να μεταβώ από το 0 στο 1 κινούμενος προς αυτό στην ευθεία των πραγματικών, μέχρι το 0,9 θα έχω κάνει χρόνο 0,9sec μέχρι το 0,99 χρόνο 0,09sec, μέχρι το 0,999 χρόνο 0,009sec κ.ο.κ. επ' άπειρον χρόνο $\sum_{k=1}^{\infty} \frac{9}{10^k} = 1$ Στην πραγματικότητα, βρήκα και μια εναλλακτική

οπτική-απόδειξη, όπου μεταβαίνοντας από το 0 στο 1 κάνω ίσους χρόνους είτε κινούμενος με την λογική την απειροστική είτε με την συνήθη. Άρα $0,999\dots=1$ για άλλη μια φορά, με την «επιφύλαξη» ότι $\mu([0,1])=\mu((0,1))$ που εξηγούμε παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση όμως η θεώρηση του απείρου με χρόνο, περισσότερο υπονομεύει την κατανόηση της έννοιας, αφού στον πυρήνα της διδασκαλίας του απείρου, είναι η έννοια της σύγκλισης, έχουμε υπονόμηση για την αντίληψη των άπειρων μαθηματικών αντικειμένων. π.χ. ένα φράκταλ είναι μη κατασκευάσιμο, γιατί έχει άπειρα βήματα κατασκευής ενώ στα μαθηματικά το θεωρούμε επιτελεσμένο -κατασκευασμένο αχρονικά.

Το ίδιο επιστημολογικό-διδακτικό εμπόδιο έχουμε λ.χ. με την φορμαλιστική παράσταση της σύγκλισης ως «ακολουθία $\frac{1}{n} \rightarrow 0$ » αφού το πρώτο μέλος ποτέ δεν είναι

μηδέν. Η μορφή $\lim_{v \rightarrow \infty} \frac{1}{v} = 0$, ως ισότητα, χειροτερεύει το «παράδοξο» ενώ το διδακτικό

αντιπαράδειγμα άρσης της παρανόησης του τύπου $\frac{(-1)^v}{v} \rightarrow 0$ («φθίνουσα ταλάντωση») οσοδήποτε κοντά στο 0, εφ' όσον εξηγηθεί διεξοδικώς) αίρει μερικώς την παρανόηση

και ίσως αίρεται τελικώς με την $\{a_n\}$ $a_n = \left\{ \begin{array}{ll} \frac{1}{v} & \alpha v \quad v = 3k \\ 0 & \alpha v \quad v = 3k+1 \\ -\frac{1}{v} & \alpha v \quad v = 3k+2 \end{array} \right\}$ η οποία όμως είναι

ένα «μη σύνηθες» παράδειγμα ακολουθίας.

Ωστόσο, μια ισότητα αριθμών είναι πολύ πιο ευαίσθητη στην κριτική, παρ' ότι το $0,999\dots=1$, ουσιαστικά, δεν αφίσταται ποιοτικώς από το πιο σύνηθες και οικείο αποτέλεσμα $\sum_{v=1}^{\infty} \frac{1}{2^v} = 1$. Σε κάθε περίπτωση, όταν η σκέψη εγκλωβίζεται μόνο στην θεώ-

ρηση του απείρου ως δύναμη, δεν μπορεί να δει το $0,999\dots$ ως 1, αλλά μόνο «ως απεριόριστα κοντά στο 1» και βεβαίως χωρίς να κατανοεί το νόημα των συνεπειών της φράσης εντός εισαγωγικών, που είναι το λήμμα της απόδειξης 11.

2) Η γραφή $1=0,999\dots$ αφορά διπλή αναπαράσταση ενός και του ίδιου αριθμού στο ίδιο σύστημα αρίθμησης πράγμα που θεωρείται ότι «δεν είναι δυνατόν να ισχύει». Βεβαίως μια ελάχιστη κλάση των ρητών μπορεί να αναπαρασταθεί με πεπερασμένη μορφή (μόνο οι λεγόμενοι και ως «δεκαδικοί», που δεκαδικοί, είναι της μορφής $A/(2^m 5^n)$ αναγώγου κλάσματος με $n, m \in \mathbb{N}$) ενώ «σχεδόν όλοι» οι ρητοί παριστάνονται με άπειρη περιοδική μορφή. Αλλά και οι περατούμενοι δεν ξεφεύγουν από την απειρομορφή, αφού λ.χ. $1,2=1,1999\dots$. Φυσικά για τους αρρήτους, ούτε λόγος! Δυστυχώς δεν μπορεί να υπάρξει ακέραια βάση αρίθμησης που να μετρά «ικανοποιητικά» όλους τους ρητούς. Θεωρητικά, αυτό θα ήταν δυνατόν, αν οι υπάρχοντες πρώτοι αριθμοί ήταν πεπερασμένοι, οπότε θα παίρναμε ως βάση αρίθμησης το γινόμενό τους. Όμως γνωρίζουμε από την εποχή Ευκλείδη που το απέδειξε ότι οι πρώτοι είναι άπειροι στο πλήθος, άρα η προσπάθεια για «τέλειο» ακέραιο σύστημα αρίθμησης είναι ανέφικτο. Οι δεκαδικοί τερματιζόμενοι σε σχέση με τους Ρητούς αποτελούν κυριολεκτικώς και μαθηματικά «ποσοστό 0%» ενώ οι Ρητοί μαζί με τους αλγεβρικούς αποτελούν ποσοστό και αυτοί 0% επί των πραγματικών (Πλατάρος 2019). Επομένως όλοι οι πραγματικοί αριθμοί πλην του μηδενός αναπαρίστανται με απειροσήφια σημειογραφία, αφού και οι μηδενικού ποσοστού τερματιζόμενοι έχουν εναλλακτική απειροσήφια αναπαράσταση, με περίοδο το 9.

3) Σε κάποιες από τις παραπάνω αποδείξεις που παραθέτουμε, υπάρχουν σωστές μαθηματικές αντιρρήσεις καθώς πράξεις με απειροπαραστάσεις γενικώς, δεν επιτρέπονται. Ο λόγος είναι, ότι για να χειριστείς αλγεβρικά μια απειρο-παράσταση (εδώ σειρές) θα πρέπει να γνωρίζεις εκ των προτέρων, ότι εκφράζει κάποιον συγκεκριμένο αριθμό, όπως λέμε η απειροπαραστάση να συγκλίνει. Εμείς θεωρούμε ότι το γνωρίζουμε και

χειριζόμαστε την παράσταση $0,999\dots$ ως αριθμό, όπως και πράγματι είναι. Ιστορικά είναι γνωστή η «Σειρά του Grandi» $\sum_{\nu=1}^{\infty} (-1)^{\nu}$, («Grandi's series»), όπου μόνο με χρήση επιμεριστικής ιδιότητας της πρόσθεσης δίνει διαδοχικώς ως «αποτέλεσμα» 0, 1 ή και $\frac{1}{2}$. Φυσικά, δεν έχει νόημα αριθμού ως αποκλίνουσα σειρά.

4) Κάποιοι καταρτισμένοι στα Μαθηματικά και άρα σοβαροί αντιρρησίες της ισότητας $0,999\dots=1$, βάζουν στην επιχειρηματολογία τους (Bogomolny, Α. χ.χ.), (Kalid, Α. χ.χ.) τα απειροστά του Robinson («Non Standard Analysis») ότι δηλαδή υπάρχει μαθηματική θεωρία, που θεωρεί ότι ορίζεται κάποιου είδους απειροστός αριθμός α , μέσω της διπλής ανίσωσης $0 < \alpha < \frac{1}{\nu}, \forall \nu \in \mathbb{N}$ («υπέρ-πραγματικός» hyperreal) και άρα μέσω μιας τέτοιας θεωρίας- μπορεί να έχει νόημα διακριτού αριθμού η παραδοχή $0,999\dots < 1$. Όμως, δεν αναγνωρίζεται η ισχύς του αξιώματος των Αρχιμήδους -Ευδόξου («Archimedean property»), πράγμα εκτός ισχύοντος συνήθους πλαισίου θεώρησης των πραγματικών αριθμών. Εξ ορισμού της, αυτή η θεωρία, δεν αναγνωρίζεται το «ολοκληρωμένο άπειρο» («εν ενεργεία» άπειρο) αλλά το «εν δυνάμει» άπειρο. Βεβαίως, ο χαρακτηρισμός «εκτός πλαισίου» δεν είναι πάντα επαρκής αιτιολόγηση απόρριψης, καθώς σχεδόν όλες οι Επιστήμες (αλλά και απλές πρακτικές) έχουν σχεδόν αντιφατικούς νόμους στις «μάκρο» και «μίκρο» θεωρήσεις τους, όπως η Οικονομία, η Φυσική (Κβαντική-Κλασική) η ατομική Ψυχολογία, η Ψυχολογία μαζών, ατομική Ιατρική, επιδημιολογική, κ.ά. Είναι δηλ. αλληλοσυγκρουόμενοι οι κανόνες στην μεθοδολογία αντιμετώπισης και εξήγησης μεταξύ ατόμου και συνόλου ατόμων. Και τα Μαθηματικά, δεν αποτελούν εξαίρεση, αφού όλα θεμελιώνονται πάνω στα επιλεγόμενα εκάστοτε αξιώματα και θεμελιώνονται διαφορετικά πλαίσια θεώρησης των Μαθηματικών. Σε τέτοιες θεωρήσεις που εκκινούν και βασίζονται σε διαφορετικές αρχές έστω και αντιφατικές, τα παραγόμενα αποτελέσματά τους δεν τα βλέπουμε ως σχετικά αντιφατικά, αφού ανήκουν «σε άλλους κόσμους» αλλά ως «παραλλήλως αληθή» αφού συνήθως είναι καρπός ικανών, συνεπών, και πλήρων Μαθηματικών αξιωματικών θεμελιώσεων.

5) Μια εξήγηση για την επιμονή στην μη παραδοχή του αποτελέσματος μπορεί να είναι το γεγονός, ότι οι σπουδαστές των Μαθηματικών, έχουν δει τα εξής: Την ακολουθία

π.χ. $1 - \frac{1}{\nu}$ και έχει όλους τους όρους της μικρότερους του 1 και να συγκλίνει στο 1, ενώ

λες οι τιμές της να είναι στο «ανοικτό δεξιά» διάστημα $[0,1)$. Πώς -άρα- μαθηματικά «νομίμως» δεχόμαστε την σύγκλιση και σε σημεία εκτός πεδίου τιμών; Κάτι -άρα- υπάρχει πριν το 1, που δεν είναι 1 και είναι «αμέσως δίπλα» στο 1. Ίσως η απορία να ενισχύεται και από το μαθηματικό αποτέλεσμα της Θεωρίας Μέτρου, ότι το μήκος του συνόλου $[0,1]$, είναι μεν προφανώς 1, ακριβώς ίσο με το μέτρο του γνησίου υποσυνόλου του $[0,1)$ που κι αυτό έχει μήκος ακριβώς 1. (=«κάτι υπάρχει πριν το 1, που δεν είναι 1, αλλά χωρίς και να απέχει από το 1») το ίδιο φυσικά σκέπτεται και για την

ακολουθία $\sum_{\kappa=1}^{\nu} \left(\frac{9}{10}\right)^{\kappa}$ της οποίας το όριο στο άπειρο, είναι η παράσταση

0,999... Δηλαδή $\sum_{k=1}^{\infty} \left(\frac{9}{10}\right)^k = 0,999...$ Μαθηματικά, μπορούμε να πούμε είναι ότι το 1 ,

«δεν εφάπτεται» με κάποιον αριθμό, διότι αν έχει μηδενική απόσταση αυτός είναι μόνο ο εαυτός του. Αντιθέτως, μπορούμε ένα πούμε ότι το 1 «εφάπτεται» αριστερά με το σύνολο όλων των μικρότερων του θετικών Πραγματικών, που είναι το (0,1), αλλά το οποίο στερείται άκρων στοιχείων (μέγιστο και ελάχιστο) Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για το σύνολο των μικρότερων του Ρητών αριθμών, που είναι ένα «πυκνό σύνολο» , όπως και οι Πραγματικοί. Είναι λοιπόν, ανθρωπίνως κατανοητή η διαίσθηση και η πίστη ότι «κάτι είναι δίπλα από το 1, χωρίς να απέχει από το 1» και στο Αρχιμήδειο αξιωματικό μας σύστημα, δεν ισχύει.

6) Κατά την προσωπική μας γνώμη, η πλέον πειστική ενδεικνύμενη για διαισθητική κατανόηση απόδειξη από τις παρατεθείσες, χωρίς προσεγγίσεις της Ανάλυσης, είναι η υπ' αριθμ. 8 αφού μας λέει, ότι το γνωστό αποτέλεσμα $1/3=0,333...$ είτε έχει την κλασματική παράσταση του α' μέλους είτε την άπειρη του β' μέλους, παριστάνει ένα και το αυτό σημείο στον άξονα των πραγματικών, απόδειξη, ότι όταν αλλάξουμε βάση αρίθμησης και πάμε στην βάση 3 , τότε το $1/3$ (με βάση το 10) αναπαρίσταται ως 0,1(με βάση του τρία) ως «τριαδικός» και είναι μη περιοδικός. Άρα ο επί 3, το 0,999... αντιπροσωπεύει ένα απολύτως συγκεκριμένο και μοναδικό σημείο, που συμπίπτει με το 1. Η απόδειξη δηλαδή, πείθει, ότι είναι θέμα παράστασης του ίδιου πράγματος και τίποτα παραπάνω.

Συμπεράσματα

Το όλον θέμα, αναδεικνύει ότι οι άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην διαισθησή τους, παρά στην μαθηματική απόδειξη. Αυτό ισχύει και για μνημόνους λιγότερο ή περισσότερο στα Μαθηματικά. Φαίνεται ακόμη ότι τα νοητικά μοντέλα που έχουν οι άνθρωποι για τις μαθηματικές έννοιες και αντικείμενα είναι ενίοτε δομικά ατελή και υπάρχει ανάγκη βελτίωσής τους από την διδακτική των Μαθηματικών, εφόσον είναι τελικά εφικτό αυτό, δεδομένου ότι κάποια που εδράζονται στην κατανόηση άπειρων και απειροστών είναι εξαιρετικά δυσνόητα όχι στο μαθηματικό τους μέρος, αλλά στο διαισθητικό. Σε κάθε όμως περίπτωση, οι εκτεταμένες έντονες συζητήσεις για Μαθηματικά θέματα είναι κάτι που είναι μόνο χρήσιμο για τα ίδια τα Μαθηματικά και για τους χρήστες τους, ενώ τελικά το σωστό νικά το λάθος, όσο κι αν το τελευταίο επιμένει!

Αναφορές

«0.999...» Wikipedia (Ανάκτηση 29/7/2020 από (<https://el.wiki2.org/wiki/0,999...>)

« *Why is 0.999... equal to 1?*» Ιστότοπος Quora (Ανάκτηση 29.7.2020 από <https://www.quora.com/Why-is-0-999-ldots-equal-to-1>)

Bogomolny, A. «*Is .999... = 1? A Non-standard View*» Ιστολόγιο (Ανάκτηση 29.7.2020 <https://www.cut-the-knot.org/WhatIs/Infinity/9999.shtml#>)

Kalid,A. «*A Friendly Chat About Whether $0.999... = 1$* » . Ιστολόγιο Better explained (Ανάκτηση 29/7/2020 από <https://aha.betterexplained.com/t/a-friendly-chat-about-whether-0-999-1/197>)

«*Grandi's series*» Wikipedia. (Ανάκτηση 29/7/2020, από https://en.wikipedia.org/wiki/Grandi's_series

Μπουγιούκας, Γ.(2017) «*Γιατί $0,999... = 1$ και κάποιες σημειώσεις πάνω στην ισότητα πραγματικών αριθμών*» Προσωπική Ιστοσελίδα (Ανάκτηση 29.7.2020 από <https://gbougioukas.wordpress.com/2017/04/05/099991/>

Πλατάρος, Ι. (2019) «*Για πιο λόγο όλοι τελικά οι αριθμοί είναι απειροσμήφιοι*» . Εκπαιδευτικές εργασίες (Συλλογή) τ.7 σελ.8-9 , 2019 Μεσσήνη

An outline of Augmented reality educational applications

M.Ed. Maria S. Malliora, mmalliora@e-sl.gr
Dr. Konstantinos V. Zacharis, kzaharis@gmail.com

Abstract

Augmented Reality is a state of the art technology that finds impressive applications in many areas of education and economy. Specifically, in education, AR constitutes a set of adaptive and interactive tools that facilitate learning, by creating artificial environments capable of simulating real-time complex systems. In this work, we highlight tools and types of AR, analyze the exact use of its applications in different areas and support the argument of its positive impact on the learning process. To better draw the research frame, we also conduct a small scale survey.

Keywords: augmented reality, simulation, learning impact, digital competence

Introduction

The rapid development of information and communication technologies causes a deep impact on education, significantly changing the learning environment. Such a powerful education tool is Augmented Reality (AR)¹, which can “produce interactive, real-world learning opportunities for learners” (Estapa & Nadolny, 2015).

AR is defined as “an enhanced version of reality created by the use of technology to overlay digital information on an image of something being viewed through a device (such as a smartphone camera)”. By bridging virtual and real worlds together, AR creates an environment that is both enhanced and augmented (Bronack, 2011; Klopfer & Squire, 2008).

AR “amplifies access to information, bringing new opportunities for learning” (Johnson et al., 2016). It also influences the effectiveness of teaching-learning processes and contribute to adults' learning experience. AR applications have been proven particularly useful in increasing student motivation in the learning process (Di Serio et al., 2013; Chen et al., 2017). AR can be applied in all levels of education, especially in Adult and Vocational Education and Training. Trainers who integrate Augmented Reality into their sessions, make learning an intriguing process for their adult audiences (Akçayır, M. & Akçayır, G., 2017). Furthermore, educational exposure to AR prepares learners for the future workplace (Johnson et al., 2016).

¹ The current manuscript was based on the 2018-1-EL01-KA204-047819 Erasmus+ EU project deliverables

Setting the research frame

At the same time, the use of AR, as a tool to deliver effective training to adults, requires a satisfactory level of digital skills from the potential users. According to UNESCO², “digital skills are defined as a range of abilities to use digital devices, communication applications, and networks to access and manage information”. In this document, the European Digital Competence Framework for Citizens framework, which is also known as “DigComp”, will be used as reference. It summarizes the effort of the European Commission in identifying the key components of digital competence.

The DigComp 2.0 Framework³ consists of the following 5 specific areas:

- Information and data literacy: determines users' ability to “locate and retrieve digital data”, assess the reliability of online information and classify information in a methodical way using files and folders.
- Communication and collaboration: determine users' ability to “communicate and collaborate through digital technologies”, participate in the digital society and be aware and use the rules of online communication.
- Digital content creation: determines users' ability to create digital content and “understanding how copyright and licenses are to be applied”.
- Safety: determines users' ability to “protect devices, content, personal data and privacy in digital environments”.
- Problem solving: determines users' capability to identify and handle problems in digital environment.

Although AR is not explicitly mentioned in this current version of “DigComp”, we have every reason to believe that it will soon be associated, as it is obviously fully compatible with its aims. For the moment, we will try to provide an insight into the field of AR applications used in education by setting the following research questions (RQs):

RQ1: What are the technological tools and types of AR currently used in educational organizations? Identify a) the types of technology (e.g. smartphones, PlayStation, etc.) and b) the types of AR triggering used (e.g. location-based).

RQ2: Which are the main disciplines of AR applications (e.g. health, tourism, engineering, etc.)?

RQ3: In which areas of the educational process does the AR have a positive impact (e.g. learner motivation and performance)?

Answering these questions will define our research frame more accurately. AR systems are generally considered user friendly and in most cases require few prior knowledge

² Follow the link <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>

³ Follow the link <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

of “DigComp” skills (Bacca et al., 2015). Teachers, though, should receive proper instructions and training, before they use it in the classroom.

METHOD

In order to answer the above RQs, we performed a substantial literature review in large bibliographic databases⁴. The criteria that were used in locating the relevant papers were: a) is AR technology being used for educational purposes, preferable in adult education? b) was the research paper released within the last five years? c) does it answer the research questions above? The researchers also suggested a number of recently published papers, which are mostly characteristic or representative of the field. After analyzing a total of twenty-five articles which were all relevant to one or more of the RQs, their core ideas were distilled and results were summarized. The collection of these papers is listed in bibliography section.

At a first stage of analysis, data relative to the year of publication of each article are presented. The selected articles were published from 2014 to 2019. One can easily observe that the interest of the research community in this field is steadily growing all these years. The following table summarizes the list of articles by year of publication.

Year of publication	Number of papers
2014	2
2015	9
2016	5
2017	3
2018	3
2019	3

Table 1: Year of publication of the selected articles

RQ1 analysis

As Table 2 suggests, most papers (N=17) have used AR technology through mobile devices. It is worth noting that in some articles more than one AR application/example is mentioned. Moreover, AR technology was used through computer monitor in three articles, while in two through projector glasses. However, there are some articles which do not refer to the type of technological medium used. It is evident that mobile AR applications are becoming popular due to the growth of mobile phone industry.

Medium	Number of papers
Mobile devices	17
Computer monitor	3
PlayStation	-

⁴ namely <http://scholar.google.com> and <http://www.scopus.com>

Projector glasses	3
Not mentioned	7

Table 2: Types of technological medium used in augmented reality

Table 3 shows the different types of AR triggering used within the articles that are included into this review. Some of them are mentioned in more than one application/example. Depending on the AR activator used, three types of AR presentations can be identified: a) Marker-based by using a trigger image or a QR code b) Location-based by using a specific location and c) Markerless, where there is no need for a trigger image. The majority of the articles (N=15) utilized marker-based technology for integrating AR applications into learning processes. Moreover, four (N=4) articles were identified in which location-based technology were used and three (N=3) where no marker is needed. However, there are some articles which do not refer to the type of AR triggering used. It is obvious that there is a preference in using marker-based technology for integrating AR applications. A possible explanation is that by comparing marker-based AR with markerless AR the accuracy of marker-based AR is much higher and also the complexity is lower (Cheng et al., 2017).

Type	Number of papers
Marker-based	15
Location-based	4
Markerless	3
No mention	8

Table 3: Different types of AR triggering

RQ2 analysis

Table 4 below shows the distribution of papers into disciplines/subjects of the curriculum. It is evident that there are a lot of education fields in which AR technology is applied for training and learning in all educational levels. Some papers refer only to one specific discipline while others refer to more subjects analyzing, in a general perspective, the various areas in which AR can be applied. According to Fernandez (2017), AR technology can introduce real experiences to educational programs through online channels which will equalize distance learning even more with face-to-face teaching.

According to Table 4, most of AR impact on teaching concerns the fields of "Physics/Chemistry/Math". There are papers involved in teaching abstract concepts of these subject (Irwansyah et al., 2018; Coimbra et al., 2015; Estapa & Nadolny, 2015; Hsu et al., 2017) and also simulation systems application in a chemistry course (Cai et al., 2014).

In the field of "Health/Medicine" education, nine papers were identified. These papers concern the field of medical training (Barsom et al., 2016; Fernandez, 2017; Herron, 2016; Sanna & Manuri, 2016; Oh et al., 2018) and learning human anatomy (Jamali et

al., 2015). According to Sanna and Manuri (2016), scientists and physicians have been provided a huge amount of data through medical AR that can support diagnostic of preoperative and intraoperative data or in training tasks.

In the field of “Architecture/Construction” education, five papers were identified which concern the development of an AR prototype (Kerr & Lawson, 2019), construction safety education (Le et al. 2015), constructions of electrical machines (Martín-Gutiérrez et al., 2015) and architectural and building design (Sanna & Manuri, 2016; Ayer et al., 2016).

In the field of “Assembly/Maintenance/Repair”, AR can easy replace paper instructions and manuals (Sanna & Manuri, 2016) while also providing an immersive experience (Oh et al., 2018).

In the field of “Cultural Heritage/History/Tourism”, the selected papers demonstrate AR as a medium for teaching history and as a result to promote importance of cultural heritage (Kysela & Štorková, 2015; Saidin et al., 2015; Sanna & Manuri, 2016).

In the field of “Entertainment/Sport”, AR plays an important role (Sanna & Manuri, 2016) and also simulation game technologies can influence learners’ performance and support their learning (Ayer et al., 2016).

In the field of “Military applications”, AR technologies can help create lifelike battlefields (Oh et al., 2018; Sanna & Manuri, 2016).

Disciplines	Number of papers
Physics/Chemistry/Math	9
Health/Medicine	9
Architecture/Construction	5
Assembly/Maintenance/Repair	4
Cultural Heritage/History/ Tourism	3
Entertainment/Sport	2
Military applications	2
Others	4

Table 4: Distribution by subject

RQ3 analysis

The literature review reveals that AR demonstrates a positive impact on a number of factors in the educational and learning process. The main results are summarized on Table 5. It is worth noting that many papers refer to the impact of AR usage in multiple table categories.

Research findings depict that AR technology use within a training session increases learning outcomes (N=22). The significant added-value of AR-based training in terms of learning outcomes has been highlighted in several papers (Cabero et al., 2016; Cai et al., 2014; Coimbra et al., 2015; Bacca et al., 2015; Barrow, Forker, Sands, O'Hare & Hurst, 2019; Fernandez, 2017; Jamali et al., 2015).

AR technology also enhances learners' motivation (N=13) during their learning session (Ayer et al., 2016; Cabero et al., 2016; Hsu et al.; Jamali et al., 2015). AR supports learners' collaboration (Fernandez, 2017; Marcel, 2019) and participation (Cabero et al., 2016). AR has a positive effect on learners regarding concentration and confidence (Bacca et al., 2015), excitement (Barrow et al., 2019) and satisfaction (Cai et al., 2014).

Individual areas	Number of studies
Learning outcomes	22
Motivation	13
Collaboration	10
Participation	6
Concentration	5
Excitement	3
Satisfaction	3
Confidence	1
Other	3
No mention	1

Table 5: Areas where AR has a positive impact

Conclusions

The increasing diffusion of AR applications within school curricula was the main motivation in writing this manuscript. AR technology has the potential to disrupt the educational process in many ways, which justifies the increasing research interest for this area. An effort to explain its basic characteristics that could lead to the development of corresponding scenarios of sample activities was made. At this point, a simple reflection report from teachers, who have tested AR in the classroom, could help accumulate and disseminate their experience, as it is gained from practical implementation.

Summing up the results, we noticed that the majority of the papers has used AR technology through mobile devices. It also utilized marker-based technology for integrating AR applications into learning processes, probably due to its accuracy and low complexity (Cheng et al., 2017). Moreover, there is a wide range of educational fields in which AR technology is applied. They are mainly physics/chemistry/math but also health/medicine is reported. In architecture/construction a lot of applications were also spotted. We highlighted that AR applications have the potential to increase learning outcomes, mainly motivation and collaboration among learners. However, according to Fernandez (2017), educators need to be trained on AR technologies first, as they do not

know their prospective uses in teaching and learning. After completing their training, they will be able to leverage the full AR educational potential.

Generalizing beyond capabilities and skills, AR is compliant with the upcoming developments' prospective (like spatial web, or web3.0), which will allow better human understanding and deploy a wider discussion about the power and boundaries of human intelligence. This will accelerate the process of transition to an artificial intelligence society, increasing the complexity of the surrounding ubiquitous digital ecosystem with which we are inevitable intertwined.

Acknowledgments

The current research leading has received co-funding from the European Community's Erasmus+ Programme under Grant Agreement No. "2018-1-EL01-KA204-047819", titled «An Adult Digital Education Skills Kit to Foster Employability (DESK)».

Bibliography

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Ayer, S. K., Messner, J. I., & Anumba, C. J. (2016). Augmented reality gaming in sustainable design education. *Journal of Architectural Engineering*, 22(1), 04015012.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2015). Mobile augmented reality in vocational education and training. *Procedia Computer Science*, 75, 49-58.
- Barrow, J., Forker, C., Sands, A., O'Hare, D., & Hurst, W. (2019, March). Augmented reality for enhancing life science education. In VISUAL 2019-The Fourth International Conference on Applications and Systems of Visual Paradigms.
- Barsom, E. Z., Graafland, M., & Schijven, M. P. (2016). Systematic review on the effectiveness of augmented reality applications in medical training. *Surgical endoscopy*, 30(10), 4174-4183.
- Bronack, S. C. (2011). The role of immersive media in online education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113-117.
- Cabero Almenara, J., & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality.
- Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in human behavior*, 37, 31-40.

- Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In *Innovations in smart learning* (pp. 13-18). Springer, Singapore.
- Cheng, J. C., Chen, K., & Chen, W. (2017). Comparison of Marker-based AR and Marker-less AR: A Case Study on Indoor Decoration System. In *Lean and Computing in Construction Congress (LC3): Proceedings of the Joint Conference on Computing in Construction (JC3)* (pp. 483-490).
- Coimbra, M. T., Cardoso, T., & Mateus, A. (2015). Augmented reality: an enhancer for higher education students in math's learning?. *Procedia Computer Science*, 67, 332-339.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Estapa, A., & Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM education*, 16(3).
- Fernandez, M. (2017). Augmented virtual reality: How to improve education systems. *Higher Learning Research Communications*, 7(1), 1-15.
- Herron, J. (2016). Augmented reality in medical education and training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 13(2), 51-55.
- Hsu, Y. S., Lin, Y. H., & Yang, B. (2017). Impact of augmented reality lessons on students' STEM interest. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 2.
- Irwansyah, F. S., Yusuf, Y. M., Farida, I., & Ramdhani, M. A. (2018, January). Augmented reality (AR) technology on the android operating system in chemistry learning. In *IOP conference series: Materials science and engineering* (Vol. 288, No. 1, p. 012068). IOP Publishing.
- Jamali, S. S., Shiratuddin, M. F., Wong, K. W., & Oskam, C. L. (2015). Utilising mobile-augmented reality for learning human anatomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 659-668.
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium.

- Ke, F., & Hsu, Y. C. (2015). Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education, 26*, 33-41.
- Kerr, J., & Lawson, G. (2019). Augmented Reality in design education: Landscape architecture studies as AR experience. *International Journal of Art & Design Education*.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational technology research and development, 56*(2), 203-228.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., & Göktap, Y. (2014). Augmented reality for learning English: Achievement, attitude and cognitive load levels of students. *Education & Science/Egitim ve Bilim, 39*(176).
- Kysela, J., & Štorková, P. (2015). Using augmented reality as a medium for teaching history and tourism. *Procedia-Social and behavioral sciences, 174*, 926-931.
- Le, Q. T., Pedro, A. K. E. E. M., Lim, C. R., Park, H. T., Park, C. S., & Kim, H. K. (2015). A framework for using mobile based virtual reality and augmented reality for experiential construction safety education. *International Journal of Engineering Education, 31*(3), 713-725.
- Marcel, F. (2019). Mobile augmented reality learning objects in higher education. *Research in Learning Technology, 27*.
- Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in human behavior, 51*, 752-761.
- Oh, J., Han, S. J., Lim, D. H., Jang, C. S., & Kwon, I. T. (2018). Application of Virtual and Augmented Reality to the Field of Adult Education.
- Saidin, N. F., Halim, N. D. A., & Yahaya, N. (2015). A review of research on augmented reality in education: advantages and applications. *International education studies, 8*(13), 1-8.
- Saltan, F., & Arslan, Ö. (2017). The use of augmented reality in formal education: A scoping review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 13*(2), 503-520.
- Sanna, A., & Manuri, F. (2016). A survey on applications of augmented reality. *Advances in Computer Science: an International Journal, 5*(1), 18-27.

Sural, I. (2018). Augmented Reality Experience: Initial Perceptions of Higher Education Students. *International Journal of Instruction*, 11(4), 565-576.

Οι Νέες Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του δασκάλου στην εισαγωγή τους.

Στεφάνου Πασχάλης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας, pstefanou@sch.gr

Περίληψη

Είναι πλέον αποδεκτό ότι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικός και ουσιαστικός. Η αξία των γνωστικών και επικοινωνιακών εργαλείων που παρέχει Η/Υ από τη χρήση του ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, ως πηγή πληροφόρησης, ως εποπτικό και επικοινωνιακό μέσο και ως γνωστικό εργαλείο αλλά και το διαδίκτυο με τα υπερμέσα δεν είναι εύκολη και αυτονόητα εποικοδομητική. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που με τους χειρισμούς του τις ιδέες την ενθάρρυνση την επιμόρφωση κινήτρων τις ερωτήσεις το συντονισμό της συζήτησης και την υποβοήθηση των παιδιών που δυσκολεύονται θα καταφέρει να μετατρέψει ένα άψυχο μηχανήμα σε εργαλείο-προέκταση των δυνατοτήτων του και βοηθό γνωστικής ανάπτυξης. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου ως διαμεσολαβητή σ αυτή τη διαδικασία και αναλύει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δάσκαλος, διδασκαλία.

Η κοινωνική πραγματικότητα και η εκπαιδευτική αναγκαιότητα.

Σήμερα στον 21ο αιώνα και το πέρασμα στη μεταβιομηχανική εποχή και στο πολιτισμό των νέων υψηλών τεχνολογιών της πληροφορικής της επικοινωνίας δρομολογούνται αλλαγές που επιδρούν καταλυτικά και επηρεάζουν ολόκληρο το οικονομικό και κοινωνικό οικοδόμημα.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ως κατ' εξοχήν κοινωνικός θεσμός καλείται να αναπροσδιορίσει το ρόλο της που ξεπερνά την απλή μετάδοση της γνώσης ή την αναπαραγωγή κοινωνικών προτύπων αλλά «αποβλέπει κυρίως όπως υπογραμμίζει η διεθνής επιτροπή για την εκπαίδευση του νέου αιώνα στη διαμόρφωση μιας συμπολιτείας υπευθύνων πολιτών»(Καΐλα, 1999). Η σύνδεση των εκπαιδευτικών συστημάτων με την παραγωγική διαδικασία είναι γεγονός και προβάλλει ως αναγκαιότητα σ όλες τις χώρες και στην Ελλάδα.

Οι αλλαγές στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας με κύριο άξονα την ανάπτυξη και των πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών ώστε οι ίδιοι να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις γνώσεις και στη συνέχεια να τις οικειοποιούνται. Αυτοί οι στόχοι της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής πορείας δημιουργούν προκλήσεις και ευκαιρίες για το συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να κινηθεί σε μια «διαμορφωτική

πολιτική» αντί αυτής της «προσαρμοστικής αντίληψης»(Καζαμιάς-Κασσώτακης, 1995) σε σχέση με το ευρωπαϊκό γίνεσθαι. Το ελληνικό σχολείο πρέπει να αντλήσει αυτή τη διαμορφωτική τακτική και τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία μέσα από τη συνεχή έκρηξη των γνώσεων τη συντελούμενη επανάσταση στο χώρο των τεχνολογιών των επικοινωνιών και των πληροφοριών.

Ο προβληματισμός της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών.

Οι πρόσφατες προσεγγίσεις στην αναζήτηση μοντέλων εκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές με κατεύθυνση προς περισσότερο μαθητοκεντρικά αλληλεπιδραστικά ανακαλυπτικά και συνεργατικά συστήματα και οι οποίες έχουν ως αφετηρία «τις εξελίξεις και την ενίσχυση της έρευνας στους χώρους της γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής αλλά και στην πρωτοφανή πρόοδο της τεχνολογίας».(Διαμαντάκης, Νταβού, Πανούσης, 2001) Στο ταχύτητα μεταβαλλόμενο περιβάλλον που προαναφέραμε το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σε μια κρίσιμη καμπή δεδομένου ότι «τα προβλήματα της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται με εκείνα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση»(Ράπτης, 2001). Καθοριστικό ρόλο όσον αφορά την πρόσβαση στην πληροφορία έχει σήμερα η εκπαιδευτική τεχνολογία η οποία αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύστημα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας προϊόν της εισαγωγής και χρήσης διδακτικών συσκευών και άλλων τεχνολογικών μέσων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Είναι γνωστό ότι πάντα ο δάσκαλος αναζητούσε εναγώνια την εποπτικοποίηση της πληροφορίας και διαρκώς έψαχνε τον παιδαγωγικότερο τρόπο που θα τον απάλλαζε από χίλιες λέξεις. Τώρα επιπλέον πρέπει μέσα από την οπτική της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας η πληροφορία να μιληθεί από το μαθητή να αναλυθεί να τεθεί στην ατομική η την κρίση της ομάδας να διαχωριστεί από άλλες άσχετες να απορριφθεί η να αφομοιωθεί για να γίνει γνώση. Στις αναζητήσεις αυτές και παρόλο που έχουμε διανύσει μια τριακονταετία τεχνολογικής εισβολής αφού οι μικροί μαθητές είναι ήδη κοινωνοί των νέων τεχνολογιών ενώ το εκπαιδευτικό μας σύστημα εμμένει στην υπερχρήση των εγχειριδίων και σε ξεπερασμένες μορφές διδακτικής μεθοδολογίας το ζήτημα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση δεν έχει ακόμη τεθεί στις σωστές βάσεις. Υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση εισαγωγής τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι λόγοι πολλοί μπορούν να συνιστούν στους εξής:

- Η έλλειψη επαρκής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Η ανυπαρξία σαφούς θεσμικού πλαισίου
- Η ακαμψία και ο συγκεντρωτισμός του αναλυτικού προγράμματος

Έτσι γίνεται φανερό ότι είναι απαραίτητος ένας εμπνευσμένος και επεξεργασμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός κάτω από το νέο πρίσμα «της κοινωνίας της γνώσης» αλλά και των επιθυμητών επιδιώξεων. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αξιοποίηση των επιτευγμάτων τους έχει σημαντικές επιπτώσεις στο τρόπο μετάβασης της γνώσης στη σχέση δασκάλου -μαθητή στο περιεχόμενο της

διδασκαλίας, στη σχέση θεωρίας και πράξης, στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης, κοινωνικών πρακτικών και μοντέλων επικοινωνίας. Γι αυτό τελικά η εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία που επιδιώκουμε με την εισαγωγή και ενσωμάτωση της πληροφορικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση «εξαρτάται από το μοντέλο ανθρώπου και της κοινωνίας που οραματιζόμαστε»(Ράπτης, 2001).

Υπάρχουν πάμπολλα πλεονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα του Η/Υ όπως ότι είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες στους ρυθμούς και τις ικανότητες των μαθητών ευνοούν την ανακαλυπτική μάθηση και συντελούν στην κατανόηση και αφομοίωση των πληροφοριών. Έχει αποδεχθεί ότι ευνοείται η εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και ότι προσφέρονται για ομαδική εργασία και βέβαια ότι προάγουν το μεθοδικό τρόπο σκέψης ενώ παράλληλα παρέχουν άμεση ενίσχυση με την ευθεία ανατροφοδότηση.

Αλλά όμως δεν απολείπουν και τα μειονεκτήματα με κυριότερα τον κίνδυνο της κοινωνικής απομόνωσης του χρήστη και της θεοποίησης της πληροφορίας ως λύδιας λίθου της γνώσης και όχι της κατανόησης και της κριτικής σκέψης του διαρκώς αυξανόμενου ρυθμού ανυπομονησίας και της υπερέντασης που δημιουργεί στο χρήστη στην προσπάθεια του να ελέγξει τον τρόπο σκέψης και λειτουργιάς του που έχει άμεση σχέση με την αξία του λογισμικού.

Ο κατάλογος των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του υπολογιστή και των δικτύων επικοινωνίας ξεπερνά τις προθέσεις της παρούσας εργασίας ωστόσο συμπερασματικά είναι γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να καταστήσουν το προς μάθηση αντικείμενο πιο σαφές και εύληπτο(Λελεντζή-Παπαχρήστος, 2000) αλλά η μη ορθή χρήση τους και κυρίως άκριτο λογισμικό τους αναιρεί τα πλεονεκτήματα τους και τις όποιες θετικές συνέπειες .

Ο ρόλος του δασκάλου και η σημασία των κριτηρίων επιλογής κατάλληλου λογισμικού.

Με τη παραδοχή ότι η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών είναι κοινός τόπος δημιουργούνται ερωτήματα για τη θέση του δασκάλου ιδιαίτερα σε ότι έχει να κάνει με το διαμεσολαβητικό του ρόλο και σε σχέση με την αξιολόγηση επιλογή και τη χρήση του λογισμικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τίθεται το ζήτημα της απόκτησης ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο τεχνικών όσο και ψυχοπαιδαγωγικών που θα τους καταστήσουν ικανούς να κάνουν τις καλύτερες δυνατόν επιλογές και χρήσεις αλλά και να παράγουν δικό τους λογισμικό γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών τους άλλα και συνδέοντας τες με τα τοπικά ενδιαφέροντα και προβλήματα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η εισαγωγή υπολογιστών και δικτύων αλλά και η χρήση προγραμμάτων και πληροφοριών θα πρέπει να λάβει υπόψη πρώτα σε κεντρικό επίπεδο

και ακολούθως να αναζητηθούν κριτήρια από το δάσκαλο τα εξής ζητήματα(Κυρίδης-Δρόσος, 2000).

- Τα υψηλά πρότυπα εφαρμογής των νέων τεχνολογιών που ισχύουν παγκόσμια.
- Ο σχεδιασμός μια εθνικής πολιτικής στην ερευνά που αφορά στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο.
- Η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος εφαρμογής και μάθησης ώστε να εξασφαλίζεται η ισότητα ίσων ευκαιριών σε όλα τα σχολεία της χώρας.
- Η επιμόρφωση του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη τεχνογνωσία όσο και ως προς τις παιδαγωγικές ιδεολογικές ηθικές και κοινωνικές παραμέτρους των νέων τεχνολογιών.
- Η συνεχής ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τις διεθνείς εξελίξεις σε τεχνογνωστικό και ερευνητικό επίπεδο.
- Η ελαστικότητα που πρέπει να παρουσιάζει το σύστημα ώστε να αναμορφώνεται συνεχώς με βάση τις αλλαγές που συμβαίνουν στο διεθνή και στο διεθνή και στον ελλαδικό χώρο.

Το σημαντικότερο όμως είναι ο δάσκαλος να γνωρίζει τις πραγματικές ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών του ώστε να επιλέξει το κατάλληλο υλικό που ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου και της κάθε τάξης. Βέβαια τέτοιο προκατασκευασμένο υλικό δεν υπάρχει και θα ήταν λάθος αφού κανένας επιστήμονας και κανένας ειδικός προγραμματιστής δεν μπορεί να προβλέψει ή να γνωρίσει τις ξεχωριστές παραμέτρους που υπάρχουν στην πολυπλοκότητα μια διδασκαλίας ή κάθε προσωπικότητας που συναπαρτίζει μια σχολική τάξη.

Φαίνεται λοιπόν αναγκαίο να εκπαιδευτεί ο δάσκαλος ώστε να μπορεί ο ίδιος να παράγει εκπαιδευτικό υλικό που λαμβάνοντας υπόψη του κάποια παιδαγωγικά κριτήρια θα μπορεί αναμφίβολα να έχει αποτελεσματικότερο υλικό. Και αν αυτό δεν μπορεί να γίνει για κάποια γνωστικά αντικείμενα ευρύτερου ενδιαφέροντος. θεωρώ ότι επιβάλλεται να γίνει σε θέματα τοπικής και βιοματικής αξίας τοπική ιστορία, γεωγραφία, περιβαλλοντική αγωγή.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ο δάσκαλος δεν παρέχει απλά ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον ούτε ενισχύσεις αλλά είναι ενεργός μέτοχος διαμεσολαβητής κουλτούρας και διαπραγματευτής εννοιών. Είναι ο μεσολαβητής στην αναζήτηση της. Βέβαια ο άνθρωπος δεν μπορεί να υποκαταστήσει από οποιοδήποτε μηχανήμα ένα εργαλείο αξίζει τόσο όσο αυτός που το χρησιμοποιεί.

Γι αυτό αλλαγή του ρόλου του δάσκαλου δεν πρέπει να τον γεμίζει άγχος αν βλέπει να υπονομεύεται η πρωτοκαθεδρία του ή αν διαπιστώνει ότι οι μαθητές του έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες. Είναι ίσως μοναδική ευκαιρία μαζί με την επιβαλλόμενη αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολιτικό επίπεδο να αναπροσδιορίσει και ενισχύσει και ο εκπαιδευτικός το δικό του ρόλο από το θρόνο της

γνωστικής υπεροχής και της μετάδοσης της γνώσης στο τιμόνι της καθοδήγησης και ουσιαστικής εποπτείας αυτενεργών μαθητών (Διαμαντάκη-Νταβού-Πανούσης, 2001).

Συμπεράσματα

Η νέα τεχνολογία αλλά και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες για την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι δάσκαλοι πεπεισμένοι για την ουσιαστική συμβολή της στη μάθηση ψάχνουν τρόπους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αλλά η προσπάθεια τους αυτή δυσχεραίνεται από πολλούς παράγοντες με κυριότερο την έλλειψη επιμόρφωσης τους.

Ασφαλώς οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών είναι τέτοιες που η αξιοποίησή τους θα συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης γνώσης στο ελληνικό σχολείο με την εισαγωγή νέων μορφών διδασκαλίας και μαθήσεις όπως και σε δημιουργία νέων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμένεται να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία να το φέρει κοντά στις τεχνολογικές καινοτομίες και στις σύγχρονες μεθόδους έρευνας και διδασκαλίας. Ενδείξεις προς τούτο είναι οι τεράστιες αλλαγές που έχουν επιφέρει σε σχεδόν όλες τις εκδηλώσεις του σύγχρονου πολιτισμού με μάλλον θετικά αποτελέσματα. Ειδικά ο Η/Υ συμβάλει αποτελεσματικά στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης ενώ τα διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέοντας τη γνώση με το παιχνίδι αλλά και τοπικά όσο και προσωπικά βιώματα ενεργοποιούν το παιδί και του επιτρέπουν να προχωρά με το δικό του ρυθμό εξατομικεύοντας απόλυτα τη διδασκαλία. Με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού κατακτά τη γνώση συμμετέχοντας ο ίδιος ενεργά και ουσιαστικά. Πετυχαίνει αυτό που λέει ο Burner η γνώση οδηγεί στη γνώση (Διαμαντόπουλος, 2001).

Οι νέες τεχνολογίες μεταβάλλουν ριζικά και το ρόλο του δασκάλου που ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας ενώ γίνεται διαμεσολαβητικός συμπαραστάτης σε μια διευκολυντική κατεύθυνση του μαθητή προς το λογισμικό. Επιπλέον εξοικειωμένος μπορεί να χρησιμοποιήσει ή και να κατασκευάσει υπερμετικά πακέτα για παιδαγωγικούς σκοπούς που είναι δύσκολο να επιτευχθούν με τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας μιας παραδοσιακής τάξης.

Η αξία των νέων τεχνολογιών όπως και αυτή των βιβλίων έγκειται στην επιλογή τη διαχείριση την αξιοποίηση και την αξιολόγηση του περιεχομένου περισσότερο και λιγότερο στη θεμελιώδη φύση του μέσου.

Παράλληλα εμείς σαν χώρα δεν πρέπει να δούμε τις νέες τεχνολογίες απόλυτα θετικές ή ολοκληρωτικά αρνητικές αλλά συνειδητά να τους δώσουμε την κατάλληλη κατεύθυνση κυρίως μέσω της εκπαίδευσης δημιουργώντας το δικό μας ιστορικό μοντέλο ανάπτυξης. Αναμόρφωση λοιπόν του εκπαιδευτικού μας συστήματος με μοχλό τις νέες τεχνολογίες αλλά με βάση τις πανανθρώπινες αξίες έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις παρούσες αλλά και διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου και στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό θα γίνει με εμπνευσμένο και διαλεκτικά επεξεργασμένο

εκπαιδευτικό σχεδιασμό για παιδαγωγική και όχι τεχνοκρατική χρήση των νέων τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Διαμαντάκης, Κ., Νταβού, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και παλιοί φόβοι* Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2001). Δυσλεξία και Νέες Τεχνολογίες Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τεύχη 120-121. σελ.23.
- Καζαμίας, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις :Σείριος.
- Καίλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα :Αυτοέκδοση.
- Κυρίδης, Α., & Δρόσος, Β. (2001). Διαδίκτυο και Εκπαίδευση Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τεύχη 114-115. σελ.49.
- Λελεντζη, Β., & Παπαχρήστος, Κ. (2000). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση στην κοινωνία και οι προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Εισήγηση στο Β πανελλήνιο συνέδριο με θέμα *Οι νέες τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό*. Αθήνα.
- Ράπτης, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα:Αυτοέκδοση.

Αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού σε μαθητές του δημοτικού

*Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής fokides@aegean.gr
Σταμουλάκη Αφροδίτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, premnt17037@aegean.gr*

Περίληψη

Ο ηλεκτρισμός, ως διδακτικό αντικείμενο, δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές του δημοτικού. Από την άλλη πλευρά, τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια θεωρούνται αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία. Για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον ηλεκτρισμό, πραγματοποιήθηκε σειρά εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που αποσκοπούσε, κυρίως, στην απόκτηση δηλωτικών γνώσεων. Ομάδα στόχος ήταν 59 μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού, χωρισμένων σε τρεις ομάδες. Η πρώτη διδάχθηκε χρησιμοποιώντας έντυπο υλικό, η δεύτερη χρησιμοποίησε προσομοιώσεις και η τρίτη ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση φύλλων αξιολόγησης και ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Η ανάλυσή τους έδειξε ότι η τρίτη ομάδα ξεπέρασε τους μαθητές των άλλων ομάδων, αναπτύσσοντας μια στέρεη βάση δηλωτικών γνώσεων σχετικά με τον ηλεκτρισμό. Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν επίσης στη διασκέδαση και στην παροχή κινήτρων για μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρισμός, μαθητές δημοτικού, προσομοιώσεις, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Εισαγωγή

Ο ηλεκτρισμός συνιστά ένα δύσκολο διδακτικό αντικείμενο. Το γεγονός ότι είναι ένα άορατο φαινόμενο, καθιστά τη διδασκαλία του ακόμα πιο προβληματική (Zacharia & de Jong, 2014). Πράγματι, δεν υπάρχει σχεδόν ούτε μία έννοια που να σχετίζεται με αυτόν που να μην προκαλεί προβλήματα σε μαθητές και ενήλικες (Reşman & Eryilmaz, 2010). Η τεχνολογία θεωρείται ότι προσφέρει ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές λύσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα (Stelzer, Gladding, Mestre, & Brooks, 2009). Παράλληλα, επιθυμητό θα ήταν τα τεχνολογικά εργαλεία να καθιστούν τη μάθηση ελκυστική και συναρπαστική. Η μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι (ΨΕΠ) φαίνεται ότι πετυχαίνει κάτι τέτοιο (Petri & von Wangenheim, 2017). Αρκετές μελέτες επισημαίνουν θετικές επιπτώσεις των ΨΕΠ στα κίνητρα για μάθηση και ότι συχνά είναι πιο αποτελεσματικά από τις συμβατικές διδακτικές μεθόδους, αλλά και από άλλα ψηφιακά μέσα (ενδεικτικά, Liu & Chen, 2013). Έτσι, γεννήθηκε ο προβληματισμός κατά πόσο τα ΨΕΠ μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό. Για να δοθεί απάντηση πάνω σε αυτό το θέμα, διενεργήθηκε σειρά διδακτικών παρεμβάσεων, έχοντας ως ομάδα στόχο μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές που χρησιμοποιούν ΨΕΠ συγκριτικά με αυτούς που χρησιμοποιούν συμβατικά αλλά και ψηφιακά μέσα, όπως προσομοιώσεις.

Ο ηλεκτρισμός ως διδακτικό/γνωστικό αντικείμενο

Παρότι τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία (κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον) το πώς λειτουργούν οι ηλεκτρικές συσκευές και πώς να τις χρησιμοποιούν σωστά, αυτές οι γνώσεις διαφέρουν από αυτές που διδάσκονται στο σχολείο ή την ορθή επιστημονική γνώση. Ουσιαστικά, αυτό που έχει επισημανθεί είναι ότι έχουν σωρεία λανθασμένων γνώσεων και αντιλήψεων, που επιμένουν ακόμα και στην ενηλικίωση (McDermott, 1991). Μάλιστα, τα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές έχουν συστηματοποιηθεί/ομαδοποιηθεί σε συγκεκριμένα μοντέλα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι (Chiu & Lin, 2005): (α) μονοπολικό: Τα παιδιά αναγνωρίζουν μόνο τον έναν πόλο στην πηγή και πιστεύουν ότι για τη σύνδεση της πηγής με τον λαμπτήρα αρκεί ένα μόνο καλώδιο, πως το ρεύμα πηγαίνει από τον ένα πόλο της μπαταρίας στη βάση του λαμπτήρα και καταναλώνεται, (β) των αντίθετων-συγκρουόμενων ρευμάτων: Οι μαθητές πιστεύουν ότι το ρεύμα ρέει από τους δύο πόλους της μπαταρίας προς τη λάμπα, (γ) της κατανάλωσης/εξασθένισης ρεύματος: Οι μαθητές πιστεύουν ότι το ηλεκτρικό ρεύμα που κινείται προς μία κατεύθυνση μειώνεται βαθμιαία λόγω κατανάλωσής του από τις συσκευές, (δ) της παλινδρόμησης: Πιστεύουν ότι το ρεύμα διασχίζει πρώτα τη μία πλευρά του κυκλώματος και ακολούθως την άλλη. Η σύνδεση κατά σειρά ή παράλληλα (Shipstone, 1984), οι μονωτές και οι καλοί αγωγοί (Azaiza, Bar, & Galili, 2006), βασικοί νόμοι (όπως του Ohm) (Lee, 2007), είναι επίσης θέματα όπου οι μαθητές δεν κατανοούν επαρκώς. Οι λόγοι που οδηγούν στα παραπάνω προβλήματα είναι ποικίλοι. Κάποιοι υποστηρίζαν πως η δυσκολία τροποποίησης των πρότερων γνώσεων και αναπαραστάσεων, περιορίζει σημαντικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Azaiza et al., 2006; Peşman & Eryilmaz, 2010). Άλλοι υποστήριξαν ότι το πρόβλημα έγκειται στα σχολικά εγχειρίδια, σε ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που διδάσκονται οι μαθητές (Maharaj-Sharma, 2011). Άλλοι θεωρούν ότι ο ηλεκτρισμός, επειδή είναι ένα αόρατο φαινόμενο, δυσκολεύει τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη ροή του ηλεκτρικού φορτίου (Zacharia & de Jong, 2014), ότι απλά και μόνο βλέποντας έναν λαμπτήρα να ανάβει δεν αρκεί (Chapman, 2014). Σε κάθε περίπτωση, οι παραπάνω αδυναμίες αποτελούν μείζον θέμα. Το όλο ζήτημα γίνεται ακόμα πιο σύνθετο αν αναλογιστεί κανείς ότι προβληματική κατανόηση αρχικών εννοιών συνεπάγεται αδυναμία κατανόησης πιο σύνθετων, οδηγώντας σε μια αλληλουχία προβληματικών καταστάσεων.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

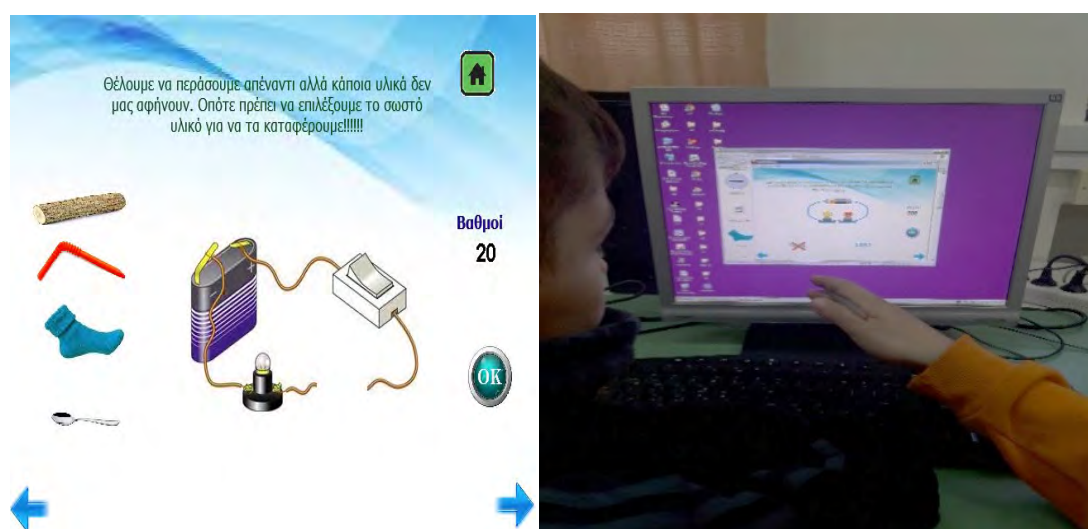
Το ψηφιακό παιχνίδι περιγράφεται ως μία διασκεδαστική κατάσταση, για τη δημιουργία της οποίας χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα, όπου ακολουθούνται κανόνες και υπάρχουν σενάρια, με σκοπό να καθοδηγήσουν τον παίκτη στην επίτευξη κάποιου σκοπού (Sauvé, Renaud, & Kaufman, 2010). Αυτό που προστίθεται στα ΨΕΠ είναι, όπως άλλωστε προκύπτει από τον όρο, η εκπαιδευτική διάσταση. Πέρα από την αποτελεσματικότητά τους, σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων (De Gloria, Bellotti, & Berta, 2014), τα ΨΕΠ προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση, εμπλέκουν τους χρήστες σε αυθεντικά έργα και τους ωθούν να επιλύσουν ρεαλιστικά προβλήματα (Gee, 2003).

Θετικές επιπτώσεις υπάρχουν στα κίνητρα για μάθηση (Liu & Chen, 2013), στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης (Gee, 2003) και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Kirikkaya, Iseri, & Vurkaya, 2010). Η αποτελεσματικότητα των ΨΕΠ φαίνεται να είναι αυξημένη στις μικρές ηλικίες (Prensky, 2001). Πράγματι, τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε μία παιγνιώδη μαθησιακή δραστηριότητα σε σύγκριση με κάποια που δεν έχει τέτοια χαρακτηριστικά (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002) και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο να μάθουν (Sandberg, Maris, & De Geus, 2011). Η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχουν τα ΨΕΠ, είναι άλλο ένα πλεονέκτημά τους. Οι μαθητές μπορούν να δουν άμεσα τα αποτελέσματα των ενεργειών τους και να προχωρήσουν σε διορθωτικές ενέργειες (Prensky, 2001). Επίσης, τα ΨΕΠ ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, και να ανακαλύψουν νέες έννοιες και στρατηγικές (Kirriemuir, 2002). Τέλος, επειδή τα λάθη περιορίζονται στον κόσμο του παιχνιδιού χωρίς κάποια άλλη αρνητική επίδραση, αυτά αντιμετωπίζονται ως πηγή μάθησης (Gee, 2003). Υπάρχει αρκετά πλούσια βιβλιογραφία για τη χρήση των ΨΕΠ στις Φυσικές Επιστήμες. Σε γενικές γραμμές, οι σχετικές μελέτες επιβεβαιώνουν όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, όπως, θετική επίδραση στην απόκτηση γνώσεων και κατανόησης εννοιών (Cheng, She, & Annetta, 2015), αύξηση κινήτρων Kirikkaya et al., 2010), συνεργατικότητας (Chen & Hwang, 2017) και σύνδεση των νέων εννοιών με προϋπάρχουσες γνώσεις (Kao, Chiang, & Sun, 2017). Λαμβάνοντας υπόψη όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η επίδραση των ΨΕΠ στις γνώσεις των μαθητών του δημοτικού σχετικά με τον ηλεκτρισμό. Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν ήταν ότι σε σύγκριση με άλλα μέσα: (EY1) τα ΨΕΠ επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με την απόκτηση δηλωτικών γνώσεων για τον ηλεκτρισμό και (EY2) οι μαθητές θεωρούν τα ΨΕΠ μια πιο ευχάριστη εμπειρία, κινητοποιούνται περισσότερο και συνεργάζονται καλύτερα.

Μέθοδος

Ομάδα-στόχος ήταν μαθητές της Πέμπτης τάξης εφόσον, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, σε αυτή την τάξη διδάσκονται τον ηλεκτρισμό. Μετά από επικοινωνία με έναν αριθμό δημόσιων σχολείων στο Αγρίνιο, επιλέχθηκαν τρεις τάξεις με συνολικά 59 μαθητές. Η ύλη του σχολικού βιβλίου μεταγράφηκε σε ένα σύντομο εγχειρίδιο, αναδιαρθρώθηκε, εμπλουτίστηκε και χωρίστηκε σε 4 ενότητες: (α) είδη φορτίων και στατικός ηλεκτρισμός, (β) απλό κύκλωμα, (γ) παράλληλη και σε σειρά σύνδεση και (δ) αγωγοί και μονωτές. Τέλος, έγινε συγγραφή φύλλων εργασιών/δραστηριοτήτων για λόγους που εξηγούνται στη συνέχεια. Δεδομένου ότι οι δραστηριότητες απαιτούσαν σημαντικό χρόνο, διατέθηκε ένα διδακτικό δίωρο για κάθε ενότητα. Το δείγμα χωρίστηκε σε 3 ομάδες. Η πρώτη διδάχθηκε χρησιμοποιώντας το παραπάνω έντυπο υλικό. Η δεύτερη ομάδα διδάχθηκε χρησιμοποιώντας προσομοιώσεις εργαστηρίου Φυσικής στον υπολογιστή και, συγκεκριμένα το Physics Education Technology (PhET) (<https://phet.colorado.edu/>). Το PhET είναι μια σουίτα προσομοιώσεων, για τη διδασκαλία Μαθηματικών, Φυσικής και Χημείας. Αναπτύχθηκε στο University of Colorado Boulder, με βασικό σκοπό να βελτιώσει το τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι

μαθητές θέματα που άπτονται των θετικών επιστημών (Wieman, Adams, & Perkins, 2008). Παρότι απευθύνεται κυρίως σε μαθητές γυμνασίου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές του δημοτικού. Η τρίτη ομάδα διδάχθηκε με τη χρήση 4 ΨΕΠ (ένα για κάθε ενότητα) (Εικόνα 1). Αυτά κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές, χρησιμοποιώντας το Clickteam Fusion 2.5 (<https://www.clickteam.com/clickteam-fusion-2-5>). Είναι ένα λογισμικό φιλικό στη χρήση του, γιατί η γλώσσα προγραμματισμού είναι απλή στην εκμάθηση ακόμα και από άτομα που δεν έχουν γνώσεις προγραμματισμού. Επιτρέπει τη δημιουργία διδιάστατων παιχνιδιών, πλούσιων σε γραφικά και αλληλεπιδράσεις. Να σημειωθεί ότι το κάθε ΨΕΠ είχε δύο επίπεδα, για λόγους που εξηγούνται στη συνέχεια.

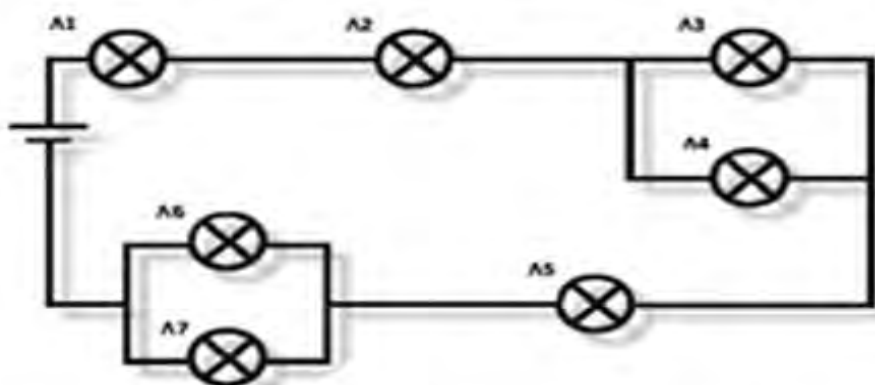


Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από το ΨΕΠ και τη διδασκαλία

Αναφορικά με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία και στις 3 ομάδες, πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές εργάστηκαν σε ζεύγη και αξιοποιήθηκε το μοντέλο 5E του Bybee (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook, & Landes, 2006). Στο στάδιο της Εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί εκκίνησαν έναν πρώτο γύρο συζητήσεων μεταξύ των μαθητών αναφορικά με το υπό εξέταση αντικείμενο. Στο στάδιο της Εξερεύνησης, οι μαθητές μελέτησαν το σχετικό υλικό (είτε χρησιμοποιώντας το έντυπο υλικό, είτε με το PhET, είτε παίζοντας το πρώτο επίπεδο από το κάθε ΨΕΠ). Χρησιμοποιώντας τα φύλλα εργασιών, εκτέλεσαν την πρώτη ομάδα δραστηριοτήτων, καταγράφοντας τις απόψεις τους ή τις εξηγήσεις που έδιναν. Στο στάδιο της Επεξήγησης παρουσίαζαν τα αποτελέσματα του προηγούμενου σταδίου και τα συζητούσαν με την υπόλοιπη τάξη. Στο στάδιο της Επέκτασης οι μαθητές πραγματοποίησαν τη δεύτερη ομάδα δραστηριοτήτων των φύλλων εργασιών. Πρέπει να σημειωθεί ότι, σε αυτή τη φάση, η πρώτη ομάδα εκτέλεσε πειράματα χρησιμοποιώντας απλά υλικά, η δεύτερη εκτέλεσε τα ίδια πειράματα αλλά στο PhET, ενώ η τρίτη ομάδα έπαιξε το δεύτερο επίπεδο των ΨΕΠ (που στην ουσία περιείχε σε παιγνιώδη μορφή τα ίδια πειράματα) Όπως προηγουμένως, οι μαθητές κατέγραψαν τις απόψεις τους στα φύλλα εργασίας και συζητήθηκαν στην τάξη. Τέλος, στο στάδιο της Εκτίμησης οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν προβλήματα ή εφαρμογές που σχετίζονται

με το αντικείμενο της ενότητας και, μετά από ομαδικές συζητήσεις, οι μαθητές παρουσίασαν τις ιδέες τους. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φύλλα αξιολόγησης (ένα μετά από κάθε παρέμβαση), pre- και delayed post-test (που χορηγήθηκε δύο εβδομάδες μετά το πέρας των μαθημάτων). Όλα είχαν ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Μάλιστα, οι περισσότερες ήταν ανοικτού τύπου και απαιτούσαν συνδυασμό γνώσεων και κριτική σκέψη (Εικόνα 2). Επίσης, χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που εξετάζει τις απόψεις των χρηστών για το εκπαιδευτικό λογισμικό (Fokides, Atsikrasi, Kaimara, & Deliyannis, 2019). Από τους παράγοντες που περιλαμβάνει, επιλέχθηκαν εκείνοι που ενδιέφεραν την παρούσα μελέτη (ευχαρίστηση, διευκόλυνση της μάθησης, κίνητρα και συνεργασία, είκοσι έξι ερωτήσεις), όπως παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

4. Παρατήρησε προσεκτικά το παρακάτω κύκλωμα και απάντησε στις ερωτήσεις:



Τι θα συμβεί στο παραπάνω κύκλωμα αν καί το λαμπάκι Λ5;

Κύκλωσε αυτά που πρέπει:

θα μείνουν αναμμένα: Λ1 Λ2 Λ3 Λ4 Λ6 Λ7

θα σβήσουν: Λ1 Λ2 Λ3 Λ4 Λ6 Λ7

Μπορείς να δικαιολογήσεις την απάντησή σου; (5 μονάδες)

Εικόνα 2. Ενδεικτική ερώτηση από φύλλο αξιολόγησης

Ανάλυση δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε, 59 μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη, χωρισμένοι σε 3 ομάδες (Ομάδα1 = διδασκαλία με συμβατικά μέσα, Ομάδα2 = διδασκαλία με προσομοιώσεις, Ομάδα3 = διδασκαλία με ΨΕΠ). Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Πριν διεξαχθούν αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικά διαφορές, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της και βρέθηκε ότι δεν υπήρχε παραβίασή τους. Η ανάλυση έδειξε ότι στο pre-test δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$F(2, 56) = 1,309, p = 0,278$]. Αντίθετα, σε όλα τα υπόλοιπα

φύλλα αξιολόγησης καθώς και στο delayed post-test, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$\Phi A1: F(2, 56) = 22,26, p < 0,001$, $\Phi A2: F(2, 56) = 8,61, p = 0,001$, $\Phi A3: F(2, 56) = 9,83, p < 0,001$, $\Phi A4: F(2, 56) = 42,05, p < 0,001$, delayed post-test: $F(2, 56) = 54,62, p = 0,001$]. Post-hoc συγκρίσεις μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών πραγματοποιήθηκαν σε εκείνα τα φύλλα αξιολόγησης όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές της Ομάδας3 είχαν καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τις δύο άλλες ομάδες. Επίσης, η Ομάδα2 συγκριτικά με την Ομάδα1 είχε καλύτερα αποτελέσματα σε 2 από τις 5 περιπτώσεις. Ως εκ τούτου η ΕΥ1 επαληθεύεται. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρατίθενται στον Πίνακα 3. Από αυτόν προκύπτει ότι σε όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν, η Ομάδα3 είχε σαφώς καλύτερα αποτελέσματα. Συνεπώς, η ΕΥ2 μπορεί να γίνει αποδεκτή.

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα1 (N = 20)		Ομάδα2 (N = 20)		Ομάδα3 (N = 19)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pre-test	15,75	4,55	15,60	5,73	18,08	5,68
$\Phi A1$	5,84	3,70	10,88	4,39	16,03	5,99
$\Phi A2$	17,68	4,61	14,63	3,98	22,00	7,44
$\Phi A3$	13,70	5,12	16,28	5,84	21,39	5,52
$\Phi A4$	19,70	7,97	25,78	4,72	38,11	5,96
Delayed post-test	10,95	5,70	12,75	5,11	29,68	7,47

Πίνακας 1. Αποτελέσματα φύλλων αξιολόγησης

Φύλλο αξιολόγησης	Ομάδα	Ομάδα	<i>p</i>	Φύλλο αξιολόγησης	Ομάδα	Ομάδα	<i>p</i>
$\Phi A1$	1	2	0,004	$\Phi A4$	1	2	0,011
		3	0,000			3	0,000
	2	3	0,004		2	3	0,000
$\Phi A2$	1	2	0,078	Delayed post-test	1	2	0,626
		3	0,093			3	0,000
	2	3	0,002		2	3	0,000
$\Phi A3$	1	2	0,308				
		3	0,000				
	2	3	0,014				

Πίνακας 2. Συγκρίσεις μεταξύ ζευγών ομάδων

Παράγοντας	Ομάδα 1		Ομάδα 2		Ομάδα 3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ευχαρίστηση	3,79	0,76	3,87	0,67	4,37	0,46
Βελτίωση προσλαμβάνουσας γνώσης	3,32	0,63	3,58	0,70	4,29	0,41
Συνεργασία	3,40	0,75	2,95	1,06	4,02	0,58
Κίνητρο	3,42	0,75	3,46	0,75	4,33	0,41

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Συζήτηση

Αναφέρθηκε ότι οι μαθητές συναντούν πολλά προβλήματα στην κατανόηση εννοιών του ηλεκτρισμού (Reşman & Eryilmaz, 2010). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των ΨΕΠ πάνω σε αυτό το θέμα. Τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι όντως οι μαθητές απέκτησαν περισσότερες γνώσεις συγκριτικά με αυτές που αποκτώνται χρησιμοποιώντας έντυπο υλικό ή προσομοιώσεις, επιβεβαιώνοντας και ενισχύοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (ενδεικτικά, Cheng et al., 2015; Kao et al., 2017; Kirikkaya et al., 2010). Αυτό που μένει να αιτιολογηθεί είναι το "γιατί" προέκυψαν αυτά τα αποτελέσματα. Στο ερωτηματολόγιο, στις ομάδες ερωτήσεων που αφορούσαν τη διασκέδαση και τα κίνητρα, οι μαθητές εξέφρασαν ιδιαίτερα θετικές απόψεις και για τα δύο. Το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με ηλεκτρονικά παιχνίδια επισημαίνεται από τους Garris et al. (2002). Αντίστοιχα, η θετική επίδραση των ΨΕΠ στα κίνητρα για μάθηση επισημαίνεται από άλλους (Liu & Chen, 2013). Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνέβαλε μια αλληλουχία γεγονότων: ο διασκεδαστικός χαρακτήρας της διδασκαλίας με τη χρήση ΨΕΠ είχε θετικό αντίκτυπο στα κίνητρα για μάθηση, που, με τη σειρά, τους επηρέασαν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όλα τα παραπάνω, είναι μία ισχυρή ένδειξη για το πόσο ευπρόσδεκτος είναι από τα παιδιά ένας παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας (Prensky, 2001). Η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχουν τα ΨΕΠ, επίσης έπαιξε ρόλο (Prensky, 2001). Παρότι και οι προσομοιώσεις έδιναν ανατροφοδότηση, αποδείχθηκε ότι η αυτή ήταν πιο αποτελεσματική στα ΨΕΠ. Το διδακτικό σχήμα πρέπει να έπαιξε σημαντικό ρόλο. Έγινε προσαρμογή ενός καλά δοκιμασμένου διδακτικού πλαισίου (Bybee et al., 2006), όπου η εστίαση ήταν στη συνεργατική αντιμετώπιση προβλημάτων και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών λειτούργησε καλύτερα στα ΨΕΠ, κάτι που έχει τονιστεί από τον Gee (2003). Συνεπώς, δεν είναι άστοχο να υποστηριχθεί ότι τα ΨΕΠ υποστηρίζουν καλύτερα τέτοια διδακτικά σχήματα. Στη γενικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ένα ακόμα στοιχείο. Τα παιχνίδια αναπτύχθηκαν από τους ερευνητές και ήταν σε μεγάλο βαθμό "ερασιτεχνικά". Κάποιος, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι αυτά ήταν ελλιπή ή ότι είχαν αστοχίες στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων. Ως ένα σημείο, κάτι τέτοιο ισχύει. Μάλιστα, δεν είναι απίθανο τα προβλήματα αυτά να είχαν αρνητικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά όμως, μπορεί να

υποτεθεί πως όταν "ερασιτεχνικά" ΨΕΠ επιτυγχάνουν τέτοια αποτελέσματα, ΨΕΠ ανεπτυγμένα από ειδικούς θα μπορούσαν να είχαν ακόμα καλύτερα. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι τέτοιου είδους ΨΕΠ, δυστυχώς, δεν υπάρχουν και αυτό είναι ένα ευρύτερο θέμα εκτός των ορίων της παρούσας μελέτης.

Συμπεράσματα

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι δύσκολη λόγω του σχετικά μικρού δείγματος. Ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν επίσης μικρός, περισσότερες θα επέτρεπαν τη βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης των ΨΕΠ. Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων θα έδιναν μια πιο σφαιρικής εικόνας. Σε κάθε περίπτωση όμως, η μελέτη παρείχε μια αρκετά καλή ιδέα για το αν και κατά πόσο τα ΨΕΠ είναι αποτελεσματικά εργαλεία στη διδασκαλία εννοιών που σχετίζονται με τον ηλεκτρισμό σε μαθητές του δημοτικού. Καταδείχθηκε πως, μέσω της χρήσης τους, αυτοί απέκτησαν δηλωτικές γνώσεις, αλλά, παράλληλα, κινητοποιήθηκαν περισσότερο και θεώρησαν την όλη διαδικασία διασκεδαστική και ευχάριστη. Επιπλέον, προτάθηκε και εξετάστηκε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΨΕΠ στη διδασκαλία..

Βιβλιογραφία

- Azaiza, I., Bar, V., & Galili, I. (2006). Learning electricity in elementary school. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 45-71.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: origins and effectiveness. *Colorado Springs, Co: BSCS*, 5, 88-98.
- Chapman, S. (2014). Teaching the "Big Ideas" of Electricity at Primary Level. *Primary Science*, 135, 5-8.
- Chen, C. H., & Hwang, G. J. (2017). Effects of the team competition-based ubiquitous gaming approach on students' interactive patterns, collective efficacy and awareness of collaboration and communication. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 87-98.
- Cheng, M. T., She, H. C., & Annetta, L. A. (2015). Game immersion experience: its hierarchical structure and impact on game-based science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 232-253.
- Chiu, M. H., & Lin, J. W. (2005). Promoting fourth graders' conceptual change of their understanding of electric current via multiple analogies. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 429-464.
- De Gloria, A., Bellotti, F., & Berta, R. (2014). Serious Games for education and

- training. *International Journal of Serious Games*, 1(1).
- Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. *International Computer Games Association Journal*, 2019, 1-22.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33, 441-467.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20-20.
- Kao, G. Y. M., Chiang, C. H., & Sun, C. T. (2017). Customizing scaffolds for game-based learning in physics: Impacts on knowledge acquisition and game design creativity. *Computers & Education*, 113, 294-312.
- Kirriemuir, J. (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Techwatch Report.
- Kirikkaya, E. B., Iseri, S., & Vurkaya, G. (2010). A Board Game about Space and Solar System for Primary School Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 1-13.
- Lee, S. J. (2007). Exploring pupils' understanding concerning batteries-Theories and practices. *International Journal of Science Education*, 29, 497-516.
- Liu, E. Z. F., & Chen, P. K. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning—A case of "conveyance go". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1044-1051.
- Maharaj-Sharma, R. (2011). What are students' ideas about the concept of an electric current: A primary school perspective. *Caribbean Curriculum*, 18, 69-85.
- McDermott, L. C. (1991). Millikan Lecture 1990: What we teach and what is learned—Closing the gap. *American Journal of Physics*, 59(4), 301-315.
- Peşman, H., & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 208-222.
- Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2017). How games for computing education are evaluated? A systematic literature review. *Computers & Education*, 107, 68-90.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

- Sandberg, J., Maris, M., & De Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education, 47*, 1334-1347.
- Sauvé, L., Renaud, L., & Kaufman, D. (2010). Games, simulations, and simulation games for learning: definitions and distinctions. In *Educational gameplay and simulation environments: Case studies and lessons learned*, 1-26. IGI Global.
- Shipstone, D. M. (1984). A study of children's understanding of electricity in simple DC circuits. *European Journal of Science Education, 6*(2), 185-198.
- Stelzer, T., Gladding, G., Mestre, J. P., & Brookes, D. T. (2009). Comparing the efficacy of multimedia modules with traditional textbooks for learning introductory physics content. *American Journal of Physics, 77*(2), 184-190.
- Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science, 322*, 682-683.
- Zacharia, Z. C., & De Jong, T. (2014). The effects on students' conceptual understanding of electric circuits of introducing virtual manipulatives within a physical manipulatives-oriented curriculum. *Cognition and Instruction, 32*(2), 101-158.

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την κατανόηση των αλγοριθμικών δομών

*Εμμανουήλ Φωκίδης, Επίκουρος Καθηγητής, fokides@aegean.gr
Βέρα Χυσενάι, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed. hisvera@gmail.com*

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από έρευνα στην οποία αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική ρομποτική για τη διδασκαλία αλγοριθμικών δομών (δομή ακολουθίας, δομή επιλογής και δομή επανάληψης) σε μαθητές Λυκείου. Οργανώθηκαν δύο ομάδες των είκοσι μαθητών Β΄ τάξης, οι οποίοι διδάχθηκαν το ίδιο περιεχόμενο, η μεν πρώτη με τη χρήση υπολογιστών, η δε δεύτερη με τη χρήση Lego Mindstorms EV3. Οι διδακτικές παρεμβάσεις, σε κάθε ομάδα, διήρκησαν τέσσερα διδακτικά δίωρα. Δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση φύλλων αξιολόγησης και ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε την εκπαιδευτική ρομποτική είχε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την άλλη. Η έρευνα κατέδειξε επίσης τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική ρομποτική, ενώ παράλληλα αναδύθηκε η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αλγοριθμικές δομές, εκπαιδευτική ρομποτική, προγραμματισμός, Lego Mindstorms EV

Εισαγωγή

Στη διδασκαλία της Πληροφορικής, οι μαθητές αναμένεται όχι μόνο να είναι δέκτες γνώσεων, αλλά να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν στην πράξη. Έτσι, φτάνοντας στο Λύκειο, καλούνται να επιλύουν προγραμματιστικά προβλήματα, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους σε βασικές προγραμματιστικές έννοιες, όπως οι αλγοριθμικές δομές. Όμως, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των αλγορίθμων. Μάλιστα, τα προβλήματα είναι ακόμα πιο έντονα στους αρχάριους (Λαμπροπούλου & Ξυνόγαλος, 2011). Αναποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας και διδακτικά εργαλεία που δεν παρακινούν το ενδιαφέρον, επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Η εκπαιδευτική ρομποτική (EP) είναι μια διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική προσέγγιση. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα ρομπότ περισσότερο ως παιχνίδι, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα για μάθηση και το πνεύμα συνεργασίας (Κόμης, 2005). Παρόλα αυτά, παραμένει ασαφής η επίδραση της EP (Δημητριάδης, 2015) και εύλογα γεννάται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των αλγοριθμικών δομών. Έτσι, η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση της EP στην κατανόηση των αλγοριθμικών δομών, αξιοποιώντας τα Lego Mindstorm EV3 σε μαθητές Λυκείου. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε είναι το κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές που χρησιμοποιούν την EP συγκριτικά με αυτούς που χρησιμοποιούν συμβατικά μέσα, όπως, έντυπο υλικό και υπολογιστές. Το σκεπτικό, η οργάνωση και τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Η διδασκαλία του προγραμματισμού

Η διδασκαλία του προγραμματισμού περιλαμβάνεται σε ολοένα και περισσότερα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Rolandsson, & Skogh, 2014). Οι στόχοι περιστρέφονται γύρω από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την κατανόηση προβλημάτων, τον σχεδιασμό αλγορίθμων και την εκμάθηση τεχνικών προγραμματισμού. Η ύλη περιλαμβάνει (α) βασικές προγραμματιστικές έννοιες, (β) το συντακτικό μιας γλώσσας και (γ) ένα προγραμματιστικό περιβάλλον. Παρουσιάζεται σταδιακά μια γλώσσα προγραμματισμού γενικού σκοπού και οι μαθητές επιλύουν προβλήματα αυξανόμενης δυσκολίας με τη χρήση της. Καθώς οι μαθητές δεν βρίσκουν ιδιαίτερα ελκυστικά τα παραπάνω, έχουν, γενικά, μια αρνητική στάση (Μπόκος, 2014). Ειδικά οι αρχάριοι προγραμματιστές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015). Περιορίζονται στην επιφανειακή γνώση, δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και ξοδεύουν πολύ λίγο χρόνο στην δοκιμή του κώδικα, κάνοντας μόνο μικρές διορθώσεις, αντί να αναδιαμορφώνουν σημαντικά τμήματα (Robins, Rountree, & Rountree, 2003). Ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία των αλγοριθμικών δομών (ακολουθιακών δομών, δομών επιλογής και δομών επανάληψης), παρά τη σημαντικότητά τους, είναι σχετικά περιορισμένη (Dagdilelis, Satratzemi, & Evangelidis, 2004). Αυτές οι δυσκολίες οδηγούν σε εσφαλμένες ή ελλιπείς αντιλήψεις και γνώσεις (Dagdilelis et al., 2004). Πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμματιστικών περιβαλλόντων έχουν αναπτυχθεί με στόχο να ξεπεραστούν τα παραπάνω προβλήματα. Μια από τις πιο επιτυχημένες προσπάθειες είναι τα περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού, τα οποία, με τη χρήση πλακιδίων (blocks), στοχεύουν στη μείωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον προγραμματισμό και στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους. Εάν δύο μπλοκ δεν μπορούν να ενωθούν για να σχηματίσουν μια έγκυρη συντακτική δήλωση, το περιβάλλον το εμποδίζει, αποτρέποντας έτσι συντακτικά σφάλματα. Αυτό κάνει τον προγραμματισμό πιο φιλικό (Weintrop & Wilensky, 2017) και έχει σημαντικά μαθησιακά οφέλη και θετική επίδραση στις δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης (Grover, Pea, & Cooper, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν τα μειονεκτήματα για τα εργαλεία που βασίζονται σε μπλοκ, όπως η μη κλιμάκωση των ευρημάτων σε μεγαλύτερα προγράμματα και η δυσκολία κατά τον καθορισμό εντολών με πολλά συστατικά, όπως οι μαθηματικοί τύποι (Brown, Kolling, & Altadmri, 2015).

Εκπαιδευτική ρομποτική

Οι περισσότερες χρήσεις της τεχνολογίας στα σχολεία, δυστυχώς, ενισχύουν τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Alimisis, 2013) αντί να στοχεύουν στη διαμόρφωση γνώσεων και ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στη νεότερη γενιά να ενσωματωθεί επιτυχώς στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συνεισφέρει η ΕΡ. Το ρομπότ είναι μια κατασκευή αποτελούμενη από διάφορα εξαρτήματα (τούβλα, γρανάζια, αισθητήρες, οθόνη, και ηλεκτρομηχανικά εξαρτήματα). Έτσι, οι χρήστες είναι ταυτόχρονα μηχανικοί και διερμηνείς συμπεριφοράς των ρομπότ (Gaudiello & Zibetti, 2016). Το ρομπότ ελέγχεται μέσω οπτικού προγραμματισμού,

που, όπως αναφέρθηκε, είναι φιλικός στους αρχάριους. Τα ρομπότ είναι ισχυρά μαθησιακά εργαλεία, καθώς ακολουθούν τις αρχές των "mind tools", όπως εκούσια εργασία, εποικοδομητικά και αυθεντικά καθήκοντα, συνεργασία και σκέψη (Mikropoulos & Bellou, 2013). Η βιβλιογραφία επισημαίνει σειρά θετικών επιπτώσεων από τη χρήση τους. Πέρα από τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες γνώσεων σε "ερευνητές", αυξάνεται η συνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Atmatzidou & Demetriadis, 2014). Επίσης, ενισχύονται οι μετα-γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα για μάθηση (Gaudiello & Zibetti, 2016), η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, το αίσθημα ευθύνης και η αυτοπεποίθηση (Ospennikova, Ershov, & Pjin, 2015). Ωστόσο, η χρήση της EP πρέπει να αποδειχθεί πως είναι κάτι παραπάνω από μια απλή μόδα (Benitti, 2012). Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι απαιτείται έρευνα για να εντοπιστούν αποτελεσματικοί τρόποι εργασίας με την EP (Atmatzidou & Demetriadis, 2014). Η EP από μόνη της δεν αρκεί ώστε να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των μαθητών. Απαιτείται ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εκφράζονται, να συνεργάζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις (Alimisis, 2013). Πέραν τούτου, δεν υπάρχει συστηματική εισαγωγή της EP στα σχολικά προγράμματα των ευρωπαϊκών σχολικών συστημάτων. Βασικά εμπόδια είναι το κόστος και η χρονοβόρα φύση των ρομποτικών δραστηριοτήτων (Blikstein, 2013). Ένα άλλο πρακτικό πρόβλημα είναι η διαχείριση της αναστάτωσης που επικρατεί στην τάξη λόγω της κατασκευής των ρομπότ (Blikstein, 2013). Εκτός αυτού, οι μαθητές κατά την επίλυση προβλημάτων διαλέγουν συνήθως απρόβλεπτες λύσεις, καθιστώντας δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν την πρόοδο τους (Jormanainen & Sutinen, 2012).

Μέθοδος

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σειρά διδακτικών παρεμβάσεων όπου χρησιμοποιήθηκε η EP και, συγκεκριμένα, τα Lego Mindstorms EV3 (Εικόνα 1) για τη διδασκαλία των αλγοριθμικών δομών σε μαθητές Λυκείου. Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν ήταν ότι σε σύγκριση με τη χρήση υπολογιστών: (EY1) η χρήση της EP επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με την κατανόηση των αλγοριθμικών δομών και (EY2) οι μαθητές θεωρούν τη χρήση της EP μια πιο ευχάριστη εμπειρία, κινητοποιούνται περισσότερο και συνεργάζονται καλύτερα. Ομάδα-στόχο αποτέλεσαν μαθητές της Β΄ τάξης λυκείου (σε αυτή την τάξη διδάσκονται συστηματικά οι αλγοριθμικές δομές) και, συγκεκριμένα, 40 μαθητές λυκείου της Αθήνας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 20 ατόμων. Η πρώτη ομάδα διδάχθηκε συμβατικά (με τη χρήση υπολογιστών), ενώ η δεύτερη διδάχθηκε με τη χρήση EP. Ακολουθώντας, σε γενικές γραμμές, το σχολικό εγχειρίδιο, το γνωστικό υλικό χωρίστηκε σε 4 ενότητες: (α) γενικά για τους αλγόριθμους, (β) ακολουθιακή δομή, (γ) δομή επιλογής και (δ) δομή επανάληψης. Επειδή τα παραπάνω θέματα δεν καλύπτονται εκτενώς, η ύλη εμπλουτίστηκε με περισσότερες δραστηριότητες (που αφορούσαν την επίλυση προβλημάτων σχετιζόμενων με την αλγοριθμική δομή που εξετάζονταν). Οι δραστηριότητες πήραν τη μορφή ενός σύντομου εγχειριδίου. Επειδή οι ομάδες

χρησιμοποίησαν διαφορετικό μέσο, οι δραστηριότητες ήταν ανάλογα προσαρμοσμένες. Για παράδειγμα, μια δραστηριότητα για τη δομή επιλογής στην ομάδα που χρησιμοποίησε υπολογιστές ήταν η ακόλουθη: "Το όζον αποτελεί έναν από τους ρύπους που προκαλούν μόλυνση στην ατμόσφαιρα. Να γράψετε πρόγραμμα το οποίο να δέχεται ως είσοδο έναν αριθμό. Αν είναι μεγαλύτερος του 200 να τυπώνεται το μήνυμα 'Το όζον πλησιάζει επικίνδυνα επίπεδα', αν είναι μεγαλύτερος του 300 να τυπώνεται το μήνυμα 'Το όζον ξεπέρασε τα επιτρεπτά επίπεδα' και αν ξεπερνά το 400 να τυπώνεται το μήνυμα 'Το όζον έφτασε σε επικίνδυνα επίπεδα'". Ανάλογη δραστηριότητα με τα Lego Mindstorms ήταν: "Δημιουργήστε ένα πρόγραμμα για το ρομπότ σας το οποίο αν προχωράει σε άσπρη επιφάνεια να κινείται με το 1/3 της μέγιστης ταχύτητάς του, αν προχωράει σε μπλε επιφάνεια να κινείται με τα 2/3 της μέγιστης ταχύτητάς του και αν προχωράει σε κόκκινη επιφάνεια να κινείται με τη μέγιστη ταχύτητά του".



Εικόνα 1. Lego Mindstorms EV3

Για κάθε ενότητα διατέθηκε ένα διδακτικό δίωρο. Ως προγραμματιστικό περιβάλλον επιλέχθηκε το Scratch (<https://scratch.mit.edu/>), που χρησιμοποιείται ευρέως για τη διδασκαλία προγραμματισμού σε μαθητές. Επίσης, τα Lego Mindstorms χρησιμοποιούν ένα παρόμοιο προγραμματιστικό περιβάλλον. Δύο επιπλέον δίωρα (πριν την έναρξη των παρεμβάσεων) διατέθηκαν ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση του Scratch και των Lego Mindstorms. Οι μαθητές και των δύο ομάδων εργάστηκαν ομαδικά (4 άτομα σε κάθε ομάδα). Μετά από μία σύντομη εισαγωγή του εκπαιδευτικού, οι μαθητές εκτελούσαν μια πρώτη σειρά από δραστηριότητες. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσίαζαν το πώς προσέγγισαν/επιλύσαν τις δραστηριότητες και ακολουθούσε

συζήτηση πάνω στα προβλήματα που αντιμετώπισαν, και στα συμπεράσματα που κατέληξαν. Μετά από την καταγραφή των κυριότερων σημείων από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές εκτελούσαν μια δεύτερη σειρά δραστηριοτήτων που είχε σκοπό να εμποδίσουν το αντικείμενο που εξετάζοταν. Δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας: (α) pre-tests (για έλεγχο των πρότερων γνώσεων), (β) φύλλα αξιολόγησης (ένα για κάθε διδασκαλία) και (γ) delayed post-tests που χορηγήθηκαν περίπου δεκαπέντε μέρες μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων (για έλεγχο της διατηρησιμότητας των γνώσεων). Τα αξιολογητικά τεστ ήταν διαρθρωμένα έτσι ώστε: (α) να καλύπτεται ολόπλευρα το αντικείμενο της κάθε ενότητας και (β) να υπάρχει κλιμάκωση της δυσκολίας στις ερωτήσεις. Οι περισσότερες ήταν ανοιχτού τύπου (επίλυση προβλημάτων με διάφορες αλγοριθμικές δομές) και απαιτούσαν συνδυασμό γνώσεων και κριτική σκέψη. Επίσης, και στις δύο ομάδες χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των χρηστών για το εκπαιδευτικό λογισμικό (Fokides, Atsikrasi, Kaimara, & Deliyannis, 2019). Από τους παράγοντες που περιλαμβάνει και εξαιτίας της αρθρωτής του φύσης, επιλέχθηκαν εκείνοι που ενδιέφεραν την παρούσα εργασία (ευχαρίστηση, διευκόλυνση της μάθησης, συνεργασία, ευκολία χρήσης και κίνητρα, τριάντα ερωτήσεις), όπως παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Ανάλυση δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε, 40 μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη, χωρισμένοι σε 2 ομάδες (Ομάδα1 = διδασκαλία με υπολογιστές, Ομάδα2 = διδασκαλία με ΕΡ). Στοιχεία για τη βαθμολογία στα φύλλα αξιολόγησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή ANOVA. Διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα σε κάποια φύλλα αξιολόγησης δεν είχαν κανονική κατανομή και η ομοιογένεια της διακύμανσης παραβιάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις. Εφόσον παραβιάστηκαν οι προϋποθέσεις, διεξήχθη το Mann-Whitney U test, που είναι μη-παραμετρικό (Πίνακας 2). Διαπιστώθηκε ότι σε δύο από τα τρία φύλλα αξιολόγησης η Ομάδα2 είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από την Ομάδα1 και το ίδιο ισχύει και για το delayed post-test. Με βάση τα παραπάνω, η ΕΥ1 επαληθεύεται σε σύγκριση με τη χρήση υπολογιστών, η χρήση της ΕΡ επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αναφορικά με την κατανόηση των αλγοριθμικών δομών. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρατίθενται στον Πίνακα 3. Από αυτόν προκύπτει ότι σε όλους τους παράγοντες η Ομάδα2 είχε σαφώς καλύτερα αποτελέσματα. Συνεπώς, η ΕΥ2 μπορεί να γίνει αποδεκτή· σε σύγκριση με τη χρήση υπολογιστών, οι μαθητές θεωρούν τη χρήση της ΕΡ μια πιο ευχάριστη εμπειρία, κινητοποιούνται περισσότερο και συνεργάζονται καλύτερα.

	Ομάδα1 (N = 20)		Ομάδα2 (N = 20)	
	M	SD	M	SD
Pre-test	19,89	5,92	23,00	7,38
Φύλλο αξιολόγησης 1 (max = 50)	40,94	4,44	40,70	6,08
Φύλλο αξιολόγησης 2 (max = 50)	26,86	10,38	40,25	3,93
Φύλλο αξιολόγησης 3 (max = 60)	27,22	4,76	37,90	8,72
Delayed post-test (max = 100)	49,92	7,93	75,13	7,11

Πίνακας 1. Αποτελέσματα φύλλων αξιολόγησης

	Mean rank scores		Mann-Whitney U	Z	p
	Ομάδα1	Ομάδα2			
Pre-test	17,03	21,73	135,50	-1,31	0,192
Φύλλο αξιολόγησης 1	19,00	19,95	171,00	-0,26	0,791
Φύλλο αξιολόγησης 2	12,03	26,23	45,50	-3,94	<0 ,001
Φύλλο αξιολόγησης 3	12,53	25,78	54,50	-3,67	<0 ,001
Delayed post-test	9,75	28,28	4,50	-5,13	< 0,001

Πίνακας 2. Αποτελέσματα Mann-Whitney U test

Παράγοντας	Ομάδα1		Ομάδα2	
	M	SD	M	SD
Ευχαρίστηση	3,38	1,12	4,75	0,41
Διευκόλυνση της μάθησης	3,66	1,22	4,67	0,35
Συνεργασία	3,45	0,78	4,30	0,53
Ευκολία χρήσης	4,15	0,78	4,51	0,66
Κίνητρα	3,64	1,05	4,48	0,47

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Συζήτηση

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της ΕΡ στην κατανόηση των αλγοριθμικών δομών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όντως επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη χρήση υπολογιστών. Μία σειρά από παράγοντες μπορεί να διαμόρφωσαν αυτό το αποτέλεσμα. Στη διδασκαλία του προγραμματισμού, επειδή η εστίαση είναι στην εκμάθηση μιας γλώσσας και δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Robins et al., 2003), οι μαθητές συναντούν σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες (ιδιαίτερα οι αρχάριοι) (Μπόκος, 2014; Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015). Φαίνεται ότι η ενασχόληση με την ΕΡ τους απέτρεψε από το να έχουν την αίσθηση ότι μαθαίνουν μια γλώσσα

προγραμματισμού. Αντίθετα, τους επέτρεψε να εστιάσουν περισσότερο στο πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν, τους ενέπλεξε σε αυθεντικές δραστηριότητες που απαιτούσαν σκέψη (Mikropoulos & Bellou, 2013) και τους έδωσε την χαρά ότι δημιουργούν/κατασκευάζουν κάτι χειροπιαστό. Ένα δεύτερο στοιχείο που πιθανώς να έπαιξε σημαντικό ρόλο, ήταν διαφορετική φύση της ανατροφοδότησης μεταξύ των μέσων που χρησιμοποίησαν οι δύο ομάδες. Η ανατροφοδότηση είναι σημαντικός παράγοντας μιας και βοηθάει στην επίτευξη των στόχων μέσω της αλληλεπίδρασης με το υλικό/μέσο (Gaudiello & Zibetti, 2016). Με τη χρήση της ΕΡ, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ίδιοι όμμασι το αποτέλεσμα του προγράμματος που δημιούργησαν, σε ποια σημεία λειτουργεί και πού δεν λειτουργεί, κάτι που συνιστά μια πολύ αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, η μέθοδος διδασκαλίας έπαιξε και αυτή σημαντικό ρόλο. Αξιοποιήθηκε μια μαθητοκεντρική μέθοδος, όπου η εστίαση ήταν τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν -συνεργατικά- οι μαθητές, παρακινώντας τους να αποκτήσουν γνώσεις για να τις εφαρμόσουν αμέσως μετά (Jonassen & Hung 2012). Παρότι η ίδια μέθοδος ακολουθήθηκε και στην ομάδα που χρησιμοποίησε υπολογιστές, η ΕΡ φαίνεται ότι επέτρεψε την καλύτερη αξιοποίησή της και ότι υποβοήθησε καλύτερα τις συνεργατικές διαδικασίες μάθησης (Atmatzidou & Demetriadis, 2014). Μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με αυτά, οι μαθητές της ομάδας ΕΡ θεώρησαν τη διαδικασία ιδιαίτερα διασκεδαστική, επιβεβαιώνοντας σχετικές έρευνες (ενδεικτικά, Atmatzidou, Markelis, & Demetriadis, 2008; Ospennikova et al., 2015). Εφόσον ο προγραμματισμός με ΕΡ θεωρήθηκε ως μια διασκεδαστική διαδικασία, αυτό, με τη σειρά του, βοήθησε τους μαθητές να είναι πιο δημιουργικοί (Atmatzidou, et. al., 2008). Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι ότι οι μαθητές θεώρησαν ότι κινητοποιήθηκαν περισσότερο με τη χρήση ΕΡ, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Gaudiello & Zibetti, 2016). Οι μαθητές που έχουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση είναι συχνά περισσότερο ενθουσιασμένοι και καταφέρνουν να επιτύχουν τους στόχους τους (Ospennikova et al., 2015). Το ίδιο ισχύει και για τη συνεργατικότητα, που φάνηκε να λειτουργήσει καλύτερα με τη χρήση ΕΡ (Atmatzidou & Demetriadis, 2014). Όλα τα παραπάνω, φαίνεται να λειτούργησαν συνδυαστικά, ενισχύοντας την αίσθηση των μαθητών ότι με τη χρήση ΕΡ διευκολύνθηκε ο τρόπος που μαθαίνουν προγραμματισμό (όπως καταγράφηκε από τη σχετική ομάδα ερωτήσεων), επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία (Gaudiello & Zibetti, 2016)

Συμπεράσματα

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Το σχετικά περιορισμένο δείγμα καθιστά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων δύσκολη. Ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν επίσης μικρός. Μεγαλύτερη διάρκεια και μεγαλύτερο δείγμα, θα επέτρεπαν την κατανόηση, σε βάθος, της επίδρασης της ΕΡ. Πιθανότατα, η χρήση και άλλων τεχνολογικών μέσων θα επέτρεπαν τον καλύτερο εντοπισμό των πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων της ΕΡ. Τέλος, ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, θα επέτρεπαν το σχηματισμό μιας πιο σφαιρικής εικόνας της εκπαιδευτικής αξίας της ΕΡ. Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η ΕΡ μπορεί να έχει

ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, ήδη σχεδιάζεται ένα εκτενέστερο πρόγραμμα παρεμβάσεων, με σκοπό το σχηματισμό μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την αποτελεσματικότητά της σε σχέση με τη διδασκαλία του προγραμματισμού.

Βιβλιογραφία

- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κόμης, Β. (2005). Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Λαμπροπούλου, Κ., & Ξυνόγαλος, Σ. (2011). Σχεδίαση και ανάπτυξη ενός δικτυακού τύπου για την εκμάθηση του διαδικαστικού προγραμματισμού με τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*. Ερμούπολη: Αυτοέκδοση.
- Μπόκος, Α. (2014). Ρομποτικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα: μελέτη της διαδικασίας προγραμματισμού (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαδάκης, Σ., & Ορφανάκης, Β. (2015). Alice ή App Inventor. Ποιο προγραμματιστικό περιβάλλον να επιλέξω για τη διδασκαλία του προγραμματισμού στην Α' Λυκείου; *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2014). How to support students' computational thinking skills in educational robotics activities. *Proceedings of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education*, 43-50.
- Atmatzidou, S., Markelis, I., & Demetriadis, S. (2008). The use of LEGO Mindstorms in elementary and secondary education: game as a way of triggering learning. *Proceedings of the International Conference of Simulation, Modeling and Programming for Autonomous Robots (SIMPAPAR)*. Venice, Italy.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and "making" in education: The democratization of invention. *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*, 4, 1-21.

- Brown, N. C., Kolling, M., & Altadmri, A. (2015). Position paper: Lack of keyboard support cripples block-based programming. *Proceedings of the 2015 IEEE Blocks and Beyond Workshop (Blocks and Beyond)*, 59-61. IEEE.
- Dagdilelis, V., Satratzemi, M., & Evangelidis, G. (2004). Introducing secondary education students to algorithms and programming. *Education and Information Technologies*, 9(2), 159-173.
- Eguchi, A. (2014). Robotics as a learning tool for educational transformation. *Proceeding of the 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education*. Padova, Italy.
- Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. *International Computer Games Association Journal*, 31(3), 1-22. doi: 10.3233/ICG-190111
- Gaudiello, I., & Zibetti, E. (2016). *Learning robotics, with robotics, by robotics: Educational robotics*. John Wiley & Sons.
- Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications (2nd ed.)*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Grover, S., Pea, R., & Cooper, S. (2015). Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students. *Computer Science Education*, 25(2), 199-237.
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2012). Problem-based learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2687-2690.
- Jormanainen, I., & Sutinen, E. (2012). Using data mining to support teacher's intervention in a robotics class. *Proceedings of the 2012 IEEE Fourth International Conference On Digital Game And Intelligent Toy Enhanced Learning*, 39-46. IEEE.
- Mikropoulos, T. A., & Bellou, I. (2013). Educational robotics as mindtools. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 5-14.
- Ospennikova, E., Ershov, M., & Iljin, I. (2015). Educational robotics as an inovative educational technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 18-26.
- Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education*, 13(2), 137-172.
- Rolandsson, L., & Skogh, I. B. (2014). Programming in school: Look back to move forward. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(2), 12.

Weintrop, D., & Wilensky, U. (2017). Comparing block-based and text-based programming in high school computer science classrooms. *ACM Transactions on Computing Education*, 18(1), 3.

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Καντάς Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε. Δωδεκανήσου kkantas@sch.gr

Περίληψη

Η χρήση τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία και στην μάθηση είναι πλέον εδραιωμένη σε μεγάλο βαθμό. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα μέσο που χρησιμοποιείται από ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών παγκοσμίως. Αυτό οφείλεται στα σημαντικά οφέλη που προσδίδει η χρήση της τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και το σύνολο της εκπαίδευσης γενικότερα. Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια από τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στη βαθιά και ουσιαστική μάθηση. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο για τη δημιουργία πιο ελκυστικών και συναρπαστικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Είναι μια ουσιαστική προσέγγιση για τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού μαθησιακού περιβάλλοντος που βασίζεται σε νέες αρχές διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, αυτή η προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την εμπλοκή των μαθητών και να προσφέρει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, νέες τεχνολογίες, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η αφήγηση ιστοριών είναι μία πρακτική που υπάρχει εδώ και αιώνες. Μέσω της αφήγησης η μία γενιά μετέδιδε στην επόμενη τη γνώση της και τις εμπειρίες της. Τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί δραστικές αλλαγές στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ιστοριών, την ποικιλία των μέσων που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση του μηνύματος και το κοινό-στόχο. Λόγω των χαρακτηριστικών της, η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για την ενίσχυση της μάθησης στην εκπαίδευση (Sharda, 2007).

Οι ιστορίες έχουν αναφερθεί ως τρόπος μετάδοσης παραδόσεων, κληρονομιάς και ιστορίας στις μελλοντικές γενιές. Οι άνθρωποι μέχρι και σήμερα συνεχίζουν να διηγούνται ιστορίες μέσω των νέων εργαλείων που παρέχουν τα ψηφιακά μέσα. Μια ψηφιακή ιστορία αποτελεί την εξέλιξη αυτής της πρακτικής μέσω των νέων τεχνολογιών και των πλεονεκτημάτων που αυτές προσφέρουν (Normann, 2011). Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν αυξήσει τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη και μπορούν να παρέχουν σημαντική βοήθεια στους μαθητές να δημιουργήσουν τις προσωπικές τους ιστορίες, βάσει των γνώσεων και των εμπειριών τους, και να τις αναπαράγουν με έναν εύκολο αλλά παράλληλα αποτελεσματικό τρόπο (Standley, 2003).

Η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες τους. Πέρα από το ότι οι μαθητές γίνονται πιο δημιουργικοί παράλληλα αποκτούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επιλύουν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες

(Ohler, 2008). Είναι ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο που βελτιώνει την κινητοποίηση των μαθητών και τους παρέχει ένα περιβάλλον μάθησης που συμβάλλει στην κατασκευή ιστοριών μέσω της συνεργασίας, του προβληματισμού και της προσωπικής επικοινωνίας. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά εργαλεία καθώς και άλλες τεχνολογικές δεξιότητες για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες βάσει συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων (Robin, 2006).

Η δύναμη της αφήγησης ως παιδαγωγικού εργαλείου έχει αναγνωριστεί από την αρχή της ανθρωπότητας, και πιο πρόσφατα, για την ηλεκτρονική μάθηση (Neal, 2001). Η προφορική αφήγηση που αποτέλεσε για αιώνες εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης έχει μετουσιωθεί στην ψηφιακή αφήγηση. Επιτρέπει σε σχεδόν όλους να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για να υφαιίνουν προσωπικές ιστορίες σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία του συγγραφέα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο αντίκτυπος των ψηφιακών τεχνολογιών και ιδιαίτερα του διαδικτύου είναι σημαντικός και μη αμφισβητήσιμος (Tamim et al., 2011). Ειδικά με την μετάβαση στον 21^ο αιώνα, οι μαθητές από την πολύ μικρή ηλικία τους είναι πλέον εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Ουσιαστικά ζουν με αυτές και είναι λογικό να μαθαίνουν με αυτές (Prensky, 2001; Lea & Jones, 2011; Sternberg et al., 2007). Αυτές οι τεχνολογίες τους επιτρέπουν να επικοινωνούν και να έχουν πρόσβαση σε οποιεσδήποτε πληροφορίες θέλουν από σχεδόν οποιοδήποτε μέρος πατώντας απλώς μερικά κουμπιά (Autry & Berge, 2011).

Η αύξηση ορισμένων αλλαγών στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαδικτυακή μάθηση και η συνδυασμένη μάθηση, ήταν η απάντηση στην ενσωμάτωση των υπολογιστών και του διαδικτύου στη ζωή της νέας γενιάς (Tamim et al., 2011). Το σημερινό σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει την τεχνολογία και οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Η βασική σχολική υποδομή περιλαμβάνει υπολογιστές, εκτυπωτές, σαρωτές, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και το διαδίκτυο και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει πρόσβαση σε λογισμικά και πολυμέσα (Hsu, 2013). Σύμφωνα με τον Pitler (2006), η χρήση της τεχνολογίας όχι μόνο αυξάνει την μάθηση, την κατανόηση και τα επιτεύγματα των μαθητών, αλλά αυξάνει και το κίνητρό τους για μάθηση, ενθαρρύνει την συνεργατική μάθηση και βοηθά στην ανάπτυξη στρατηγικών σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Επομένως, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται με την αναγνώριση της συμβολής του (Sadik, 2008).

Καθ' όλη την ιστορία της ανθρώπινης και κοινωνικής ανάπτυξης, η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη μετάδοση και την ανταλλαγή γνώσεων και αξιών, επειδή είναι μια φυσική αλλά και ισχυρή τεχνική επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών. Η εφαρμογή της στην τάξη δεν είναι επίσης νέα. Σε σχέση με τη χρήση της αφήγησης στην τάξη ο Behmer (2005) υποστηρίζει ότι είναι μια διαδικασία όπου

οι μαθητές εξατομικεύουν αυτό που μαθαίνουν και κατασκευάζουν τη δική τους σημασία και γνώση από τις ιστορίες που ακούνε και λένε. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, πολλά έχουν αλλάξει στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σχεδιαστούν και να δημιουργηθούν ιστορίες και, ως εκ τούτου, πώς τα πολυμέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της διάδοσης των ιστοριών. Με την αυξημένη χρήση υπολογιστών στην αφήγηση ιστοριών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία υλικού και λογισμικού, έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση στον τρόπο δημιουργίας και παρουσίασης των ιστοριών. Σύμφωνα με τον Normann (2011) σήμερα οι άνθρωποι εξακολουθούν να λένε ιστορίες, αλλά τώρα έχουν νέα εργαλεία για να τις μοιραστούν με άλλους. Σε κάποιο βαθμό, η παραδοσιακή αφήγηση και η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είχαν ακολουθήσει μέχρι σήμερα διαφορετικά μονοπάτια. Επομένως, υπάρχει ανάγκη να αυξηθεί περαιτέρω η σύγκλιση της αφήγησης και της χρήσης της νέας τεχνολογίας στην τάξη. Η τεχνολογία είναι πιο χρήσιμη όταν χρησιμοποιείται ως μέρος μιας ευρύτερης ατζέντας εκπαιδευτικής βελτίωσης (Pitler, 2006).

Η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται όπως και οι άλλες μορφές αφήγησης. Αφορά δηλαδή έναν αφηγητή που καταφέρνει να δημιουργήσει και να μεταδώσει μία ιστορία (Normann, 2011). Το προσωπικό στοιχείο τονίζεται και μπορεί να συνδεθεί με άλλους ανθρώπους. Αυτό έχει αναπτυχθεί με διάφορους τρόπους, που διαμορφώνονται από την πρόοδο στην τεχνολογία και από τη χρήση της σε μια σειρά ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών πλαισίων (Normann, 2011; Clarke & Adam, 2012).

Μία σειρά μαθησιακών θεωριών έχουν προσπαθήσει κατά καιρούς να εξηγήσουν τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος αποκτά γνώσεις και μαθαίνει. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί μοιράζονται κοινά αλλά και εκ διαμέτρου αντίθετα στοιχεία. Αυτό στο οποίο εστιάζουν όμως όλες είναι οι διαδικασίες και οι πρακτικές που η μάθηση περιλαμβάνει (Hill, 2002).

Η σχολή του συμπεριφορισμού βασίστηκε στην υπόθεση ότι η μάθηση μεταβάλλει την συμπεριφορά. Τα πρότυπα συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τη χρήση σημείων κατεύθυνσης και την μαθησιακή πρακτική. Μια αλλαγή στη συμπεριφορά βασίζεται σε αντίστοιχες αλλαγές σε παρατηρήσιμες πτυχές της μάθησης και στη μαθησιακή διαδικασία. Τα στοιχεία κλειδιά των συμπεριφορικών μοτίβων είναι το κίνητρο, οι αντιδράσεις και η σύνδεση μεταξύ τους. Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά είναι το κίνητρο που υπάρχει για μάθηση μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον. Σε σύγκριση με τον συμπεριφορισμό, ο οποίος διερευνά τη συμπεριφορά των μαθητών, οι γνωστικές θεωρίες διερευνούν τις διαδικασίες που οδηγούν τη συμπεριφορά. Δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο περιβάλλον προκειμένου να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, επικεντρώνεται στη δημιουργία, οργάνωση και ρύθμιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη διευκόλυνση της βέλτιστης διαχείρισης των πληροφοριών και του τρόπου ανάκλησης, αποθήκευσης και ανάκτησης τους. Επιπλέον, η μάθηση δεν είναι κάτι που απλώς μεταδίδεται αλλά οι ίδιοι οι μαθητές τη δημιουργούν (Anderson, 2008).

Στις μαθησιακές θεωρίες εντάσσεται και ο κονστρουκτιβισμός ο οποίος έχει βρει εντυπωσιακή εφαρμογή στην εκπαίδευση και ειδικά στη χρήση των νέων τεχνολογιών σε αυτή. Ο κονστρουκτιβισμός διαφέρει από τις άλλες μαθησιακές θεωρίες λόγω της κοινωνικής διάστασης που περιλαμβάνει και του πλαισίου που αυτή δημιουργεί. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές λαμβάνουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν, από πολλαπλές πηγές και στη συνέχεια, μέσω της συνεργασίας και της αμοιβαίας υποστήριξης να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί αντιμετωπίζοντας τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν (Wilson, 1996). Σύμφωνα με τον Anderson (2008), ο κονστρουκτιβισμός αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι εξηγούν τις γνώσεις και τον κόσμο γύρω τους, με βάση το προσωπικό τους όραμα. Οι Jonassen et al. (1999) υποστηρίζουν ότι στον κονστρουκτιβισμό δημιουργείται ένα περιβάλλον με πολλαπλά χαρακτηριστικά που ευνοούν την μάθηση. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι το χαρακτηριστικό που επικρατεί είναι η εμπειρία των μαθητών για τον κόσμο και την ερμηνεία του. Συνδυαστικά με τις νέες γνώσεις που αποκτούν μέσω της αλληλοεπίδρασης με τους άλλους μαθητές, οι μαθητές δημιουργούν τη γνώση η οποία περιλαμβάνει όμως και τις δικές τους εμπειρίες (Duffy et al., 2012). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν τον 20ο αιώνα θεωρούσαν ότι η διδασκαλία και η μάθηση ήταν κάτι παραπάνω από την απλή αλληλεπίδραση ή την μετάδοση γνώσεων (Dewey, 2007).

Οι Dupain & Maguire (2005) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχώς νέες μεθόδους για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Με τη βοήθεια των τελευταίων εξελίξεων στην τεχνολογία, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας και οι μαθητές έχουν το κίνητρο να συλλάβουν μια ακαδημαϊκή αντίληψη και να μεταδώσουν τη δική τους (Dupain & Maguire, 2005). Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με αποτελεσματικό τρόπο. Η παροχή κατάλληλων πόρων και εργαλείων επεξεργασίας ανοίγει το δρόμο για τα κίνητρα των μαθητών και μεγιστοποιεί το θετικό τους αποτέλεσμα (Sadik, 2008). Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στις ιστορίες τους και να δημιουργήσουν ποιοτικά προϊόντα. Η ψηφιακή αφήγηση κάνει την πρακτική και την εκπαίδευση πιο ελκυστικές, ποικίλες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις προκλήσεις, γεγονός που την καθιστά πιο ρεαλιστικό. Με αυτήν την έννοια, ενθαρρύνει τους μαθητές να εστιάσουν στη χρήση της γλώσσας για να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους. Η ψηφιακή αφήγηση έχει το πλεονέκτημα της εμπλοκής τριών διαφορετικών αισθήσεων: χειρών, ματιών και αυτιών. Αυξάνει επίσης την τεχνολογική γνώση των μαθητών (Van Gils, 2005).

Ο Standley (2003), διαπίστωσε ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αξιοποίηση διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων. Επιπλέον, όταν εργάζονται σε μια ομάδα, οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο περιεχόμενο (Standley, 2003). Η ψηφιακή εμπειρία μάθησης μπορεί να προωθήσει τη συνεργατική μελέτη και ενθαρρύνει τους μαθητές να μοιραστούν πόρους σε απευθείας σύνδεση. Οι δεξιότητες των μαθητών ενισχύονται επίσης με τη χρήση βάσεων δεδομένων και πηγών του διαδικτύου. Επιπλέον, το ψηφιακό περιεχόμενο διασφαλίζει ότι οι διαφορετικές ομάδες μαθητών βοηθούν η μία την

άλλη. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε έργα ψηφιακής αφήγησης έχουν καλύτερη επικοινωνία, οργανωτικές δεξιότητες και περισσότερη εμπιστοσύνη όσον αφορά την υποβολή ερωτήσεων και την έκφραση απόψεων (Hung et al. 2012).

Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους ατομική προσέγγιση με βάση τις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες τους και δημιουργούν νέα αποτελέσματα χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές στη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας τέλειος τρόπος εκμάθησης νέων πραγμάτων και της υλοποίησης επικοινωνιακών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση (Normann, 2011). Η κονστрукτιβιστική προσέγγιση έχει πολλές προοπτικές για την μάθηση αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν το δικό τους προσωπικό όραμα για να εξηγήσουν τις ληφθείσες πληροφορίες. Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν κάνοντας, και παρέχει ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τις δικές τους ιδέες (Duffy et al., 2012).

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση αυξάνει επίσης τις δεξιότητες των μαθητών. Όπως υποστηρίζεται από τον Ohler (2008), ο οποίος θεωρεί την ψηφιακή αφήγηση ως μία έννοια που υποστηρίζει τη δημιουργικότητα, οι μαθητές θα μπορούσαν μέσω αυτής να λύσουν κρίσιμα προβλήματα με πρωτοφανείς τρόπους. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την αύξηση των ερευνητικών δεξιοτήτων. Μπορεί να βελτιώσει δεξιότητες όπως η ορθογραφία, η γραφή, η ομαδική εργασία ή η συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών (Ohler, 2008). Ο Sadik (2008) κατέληξε στην έρευνά του, ότι η χρήση της τεχνολογίας είναι αποτελεσματική μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία να προσαρμόσουν το περιεχόμενο για τη δημιουργία ιστοριών.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τον πολιτισμό τους, εξελίσσοντας έτσι τη διαδικασία σκέψης τους και βοηθώντας τους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Κατά συνέπεια, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ταξινομηθεί ως παιδαγωγική (Benmayor, 2008).

Συμπεράσματα

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσδώσει σημαντικά οφέλη στην μάθηση των μαθητών. Τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που με τη χρήση των νέων τεχνολογιών τους κινητοποιούν ακόμα περισσότερο ενώ παράλληλα είναι ολοκληρωμένες. Αποτελεί όμως και ένα σημαντικό εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι με τη χρήση τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη στους μαθητές. Για να διευκολυνθεί η αξιοποίηση αυτών των διδακτικών οφελών, απαιτείται ένα γενικό πλαίσιο για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Αυτό το πλαίσιο πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών στα διάφορα στάδια της μάθησής τους.

Αυτή η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου δημιουργίας αυθεντικών και εποικοδομητικών μαθησιακών πλαισίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια σειρά εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Σημασία έχει επίσης ο τρόπος εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση και η εξήγηση των ρόλων των εκπαιδευτικών και των καθηκόντων των μαθητών. Απαιτείται περισσότερη έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση προκειμένου η νέα γνώση που θα παραχθεί να μπορεί να ενημερώσει την μελλοντική εκπαιδευτική πολιτική.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Autry, A. J., & Berge, Z. (2011). Digital natives and digital immigrants: getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 460-466.
- Behmer, S. (2005). *Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students*. In Society for Information Technology & teacher education international conference.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Clarke, R., & Adam, A. (2012). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Duffy, T.M., Lowyck, J. & Jonassen, D.H. (2012). *Designing environments for constructive learning*. Springer Publishing Company Incorporated.
- Dupain, M., & Maguire, L. (2005). *Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum*. In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning (Vol. 6, p. 2014).
- Hill, W.F. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretation*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hsu, P. S. (2013). Examining changes of preservice teachers' beliefs about technology integration during student teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(1), 27-48.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving

- competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Jonassen, D.H., Peck, K.L. & Wilson, B.G. (1999). Learning with technology: a constructivist perspective. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lea, M. R., & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in higher education*, 36(4), 377-393.
- Neal, L. (2001). Storytelling at a distance. *eLearn*, 2001(5), 4.
- Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning. *Faculty of Social Sciences and Technology Management*, 125.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. ThousandOaks, CA: Corwin Press.
- Pitler, H. J. (2006). Viewing technology through three lenses. *Principal-Arlington*, 85(5), 38-42.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Robin, B. (2006, March). *The educational uses of digital storytelling*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sharda, N. (2007). Applying movement oriented design to create educational stories. *International Journal of Learning*, 13(12), 177-184.
- Standley, M. (2003). Digital Storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn and teach. *Cable in the Classroom*, 16-18.
- Sternberg, B. J., Kaplan, K. A., & Borck, J. E. (2007). Enhancing adolescent literacy achievement through integration of technology in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 416-420.
- Tamim, R. M., Lowerison, G., Schmid, R. F., Bernard, R. M., & Abrami, P. C. (2011). A multi-year investigation of the relationship between pedagogy, computer use and course effectiveness in postsecondary education. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(1), 1-14.

Wilson, B.G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.

Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητα και λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης σε μαθητές δημοτικού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σεβαστάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, BA, msevastaki96@gmail.com

Επιβλέπουσα

Ρόζου Βάνα, Υποψήφια Διδάκτορας, Accredited Lecturer in MC, vroizou@medcollege.edu.gr

Περίληψη

Η απομάκρυνση από την κουλτούρα «διαχωρισμού» με στόχο την δημιουργία ενός κοινού σχολείου για όλους αποτελεί πάγιο αίτημα πολλών χωρών που μάχονται για δημοκρατία και ισότητα. Στην Ελλάδα η προσπάθεια συμμόρφωσης με τα διεθνή δεδομένα έγινε μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, με ποσοστό 32,4% του μαθητικού πληθυσμού που την λαμβάνει να έχει κάποια Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την λειτουργία και αποτελεσματικότητα του θεσμού αυτού σε μαθητές με ΔΑΦ στη βαθμίδα του Δημοτικού. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 6 ειδικούς παιδαγωγούς, που συλλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές απόψεις των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με τα οφέλη στον γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών με ΔΑΦ. Ωστόσο επισημάνθηκαν σημαντικές προκλήσεις κατά την εφαρμογή της, οι οποίες ανέδειξαν την ανάγκη θεσμικών και οργανωτικών αλλαγών, αλλά και περεταίρω κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Παράλληλη Στήριξη, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Εισαγωγή

Η πορεία προς τη συμπερίληψη ακολουθεί στην πραγματικότητα την εξέλιξη της κοινωνίας όσον αφορά την αντίληψη της αναπηρίας. Για πολλά χρόνια το ιατρικό μοντέλο ήταν αυτό που όριζε ότι το άτομο είναι υπαίτιο της παθολογίας του, αποκλίνοντας από το μέσο «φυσιολογικό» και άρα σύμφωνα με το Foucault (2007) θα έπρεπε να υποβληθεί σε μια διαδικασία κανονικοποίησης, προσεγγίζοντας όσο κατά το δυνατό περισσότερο το πρότυπο, τη «νόρμα» (Allan, 1996; Ahonen & Tienari, 2009). Η «ενσωμάτωση» (integration) που αρχικά εφαρμόστηκε είχε ως στόχο αυτό, δηλαδή τη συμμόρφωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) προς το κανονικό. Η ανάδυση του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας συνέβαλε στη μετατόπιση της ευθύνης στην ίδια την κοινωνία υπό την έννοια της άρσης των δυσκολιών εκείνων που αναστέλλουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών (Connor & Ferri, 2005). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αναπτύχθηκε η φιλοσοφία της συμπερίληψης, σύμφωνα με την οποία το ίδιο σχολείο οφείλει να παρέχει τις κατάλληλες υποδομές, υλικό και γενικότερα αποτελεσματικές μεθόδους προκειμένου οι μαθητές με ΕΕΑ να μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός γενικού σχολείου (UNESCO, 2019).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) αποτελεί το εγγύτερο εγχείρημα εφαρμογής της συμπερίληψης μέσα σε μια προσπάθεια εναρμόνισης με τα διεθνή δεδομένα (Mantzikos et al., 2018). Όπως ορίζεται από το Ν. 3699/2008, οι μαθητές με ΕΕΑ ήπιου βαθμού θα έχουν την δυνατότητα φοίτησης σε γενικό σχολείο μέσω εξατομικευμένης υποστήριξης από ειδικό παιδαγωγό (ΕΠ). Η ύπαρξη ενός δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη θα προϋπέθετε και τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αντίθεση όμως με άλλα μοντέλα του εξωτερικού, στα καθήκοντα του ΕΠ δεν αναφέρεται το είδος της συνεργασίας που οφείλεται να υπάρχει μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια συνθήκη «έναν προς έναν» διδασκαλία ανάμεσα στην ΠΣ και στον μαθητή με ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη (Παντελιάδου, Παπανικολάου, & Γιαζιτζίδου, 2014).

Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ έχει επιφέρει πολλά οφέλη τόσο στον κοινωνικό όσο και στον γνωστικό τομέα. Κυρίως στον κοινωνικό, έρευνες έχουν δείξει ότι η φοίτηση τους σε γενικό σχολείο συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη ενός δικτύου φίλων, παρά το γεγονός ότι ο βαθμός κοινωνικοποίησης και η ποιότητα της επικοινωνίας των μαθητών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους τους διαφέρει (Camarena & Sarigiani, 2009; Sciutto et al., 2012; Roberts & Simpson, 2016). Αλλά και στον γνωστικό τομέα έχει βρεθεί ότι υπάρχει ικανοποιητική μαθησιακή εξέλιξη (Μαυροπαλιάς, 2013; Mantzikos et al., 2018), αποκτώντας μάλιστα σημαντικές δεξιότητες (Kurth & Mastergeorge, 2010). Εντούτοις ο περιορισμός του ρόλου του ΕΠ μόνο στον μαθητή με ΕΕΑ, τελματώνει την έννοια των συνεργατικών πρακτικών (Friend et al., 2010), ενώ δύναται να συνδεθεί με τον στιγματισμό και τη δραματική μείωση της αυτονομίας του τελευταίου (Ainscow, 2000; Kasari et al., 2018).

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σχεδιασμός της έρευνας αυτής ήταν με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένος, έτσι ώστε να εξάγει όσα κατά το δυνατό περισσότερα δεδομένα από τους συμμετέχοντες, αλλά και προσανατολισμένος με βάση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011):

1. να ερευνηθούν τις απόψεις των ΕΠ σχετικά με τον θεσμό της ΠΣ ως μορφής ένταξης,
2. να ερευνηθούν οι απόψεις των ΕΠ σχετικά με τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ,
3. να ερευνηθούν οι απόψεις των ΕΠ σχετικά με την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ,
4. να αναδειχθούν οι αποτελεσματικές στρατηγικές κατά τον θεσμό της ΠΣ στους μαθητές με ΔΑΦ.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Κατά την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς στόχος ήταν η αναλυτική ερμηνεία των πτυχών της κοινωνικής συνθήκης που διερευνάται, οδηγώντας σε μια συνολική αποτύπωση της κατάστασης (Newby, 2014). Η δειγματοληψία ήταν

τυχαία και πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας (snowball). Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου σχετική με την ΕΑ και εργασιακή εμπειρία μεγαλύτερη των 2 χρόνων. Η συλλογή των δεδομένων επιτεύχθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, διάρκειας 30-40 λεπτά. Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια η ημι-δομημένη συνέντευξη βασίστηκε στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις διακριμένες σε τέσσερις θεματικές σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσα από τις μεθόδους της απομαγνητοφώνησης, κωδικοποίησης και θεματικής ανάλυσης (Creswell, 2011; Packer, 2018).

Συνολικά ο ερευνητικός σχεδιασμός πληροί τις οδηγίες των BERA Ethical guidelines (2018), General Data Protection Regulation (GDPR) (2018) και University of Derby Code of Practice σχετικά με τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και τη διαφάνεια των διαδικασιών. Ειδικότερα πριν την έναρξη της συλλογής δεδομένων οι συμμετέχοντες έλαβαν Έντυπο Ενημέρωσης και υπέγραψαν το Έγγραφο Συγκατάθεσης, εξασφαλίζοντας έτσι την γνώση τους περί τη ροή των διαδικασιών και ενισχύοντας τα συναισθήματα ασφάλειας και εμπιστευτικότητας προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στην συνέχεια με την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση, συμβάλλοντας στην οργάνωση του όγκου πληροφοριών που προήλθε από τις συνεντεύξεις σε θέματα, προσφέροντας έτσι μια συνολική θεώρηση των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morisson, 2017).

Αποτελέσματα Έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων των συμμετεχόντων εξήγαγε ένα πλήθος πληροφοριών, οι οποίες διακρίθηκαν σε επτά θεματικές: θεσμικό πλαίσιο, οικοσύστημα τάξης, απόψεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής (ΓΑ), εικόνα του ΕΠ, οφέλη μαθητών σε γνωστικό και κοινωνικό τομέα, προκλήσεις και προτάσεις βελτίωσης.

Αρχικά ως προς το θεσμικό πλαίσιο φάνηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ΕΠ δεν γνώριζε την έννοια της συμπερίληψης, καθώς επικεντρώνονταν στην ένταξη των παιδιών μόνο με ΕΕΑ. Επίσης οι μισοί από τους συμμετέχοντες δεν ήταν ευχαριστημένοι από τον τρόπο λειτουργίας της ΠΣ διότι θεωρούν ότι δεν επιτυγχάνει τον σκοπό της συμπερίληψης.

Εστιάζοντας στο οικοσύστημα της τάξης όλοι χαρακτήρισαν ως θετικές τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Βέβαια 4/6 ΕΠ ανέφεραν ότι η εξατομικευμένη υποστήριξη προσλαμβάνεται μερικές φορές ως αδικία από τους συμμαθητές. Από την άλλη σχετικά με τον εκπαιδευτικό ΓΑ οι ΕΠ κατέδειξαν ότι λόγω των χαμηλότερων, σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη, μαθησιακών επιδόσεων ο μαθητής με ΔΑΦ παραγκωνίζεται από τον πρώτο. Ακόμη όλοι δήλωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ανύπαρκτη από όλους τους ΕΠ, ενώ ο ρόλος των ΕΠ προσεγγίζει περισσότερο αυτόν του «βοηθού», αποθαρρύνοντας τους από τη συμμετοχή στο σχεδιασμό του μαθήματος της τάξης.

Επιπροσθέτως οι ΕΠ δήλωσαν ότι ο θεσμός της ΠΣ αποφέρει οφέλη για τους μαθητές με ΔΑΦ τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Στον γνωστικό όλοι συμφώνησαν ότι ενισχύεται η ενεργή εμπλοκή τους στο μάθημα κυρίως μέσω της διαφοροποίησης ή του εξατομικευμένου προγράμματος. Από την άλλη στον κοινωνικό αναφέρθηκε από την πλειοψηφία η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης τους, η εμπλοκή στο παιχνίδι, η τήρηση κανόνων και η καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους μέσω της ενημέρωσης των παιδιών σχετικά με την ΔΑΦ και του σχεδιασμού ομαδικών παιχνιδιών. Μόνο ένας ΕΠ τόνισε την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα.

Σχετικά με τις προκλήσεις όλοι τόνισαν την αδυναμία του συστήματος προσλήψεων αλλά και οργάνωσης- λειτουργίας της ΠΣ, με ανεπαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών ΓΑ και απουσία ενημέρωσης μαθητικού πληθυσμού για θέματα διαφορετικότητας. Σημαντικό ποσοστό ΕΠ ανέφερε ότι μοναδική τους αρμοδιότητα αποτελεί η διδασκαλία του μαθητή με ΔΑΦ. Από την άλλη η πλειοψηφία αναφέρθηκε στην ταυτότητα των μαθητών με ΔΑΦ με έμφαση στη ποικιλομορφία των αναγκών, ενώ οι μισοί ΕΠ έκριναν το θεσμό ανεπαρκή για τους μαθητές χαμηλής λειτουργικότητας.

Στην τελευταία θεματική συμπεριελήφθησαν οι προτάσεις βελτίωσης της ΠΣ μέσω ενίσχυσης της καταλληλότητας των χώρων, διαθεσιμότητας υλικοτεχνικού εξοπλισμού, επαναπροσδιορισμού του ρόλου του ΕΠ και αλλαγής του συστήματος προσλήψεων.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των ΕΠ σχετικά με την αποτελεσματικότητα και λειτουργία του θεσμού της ΠΣ. Από την ανάλυση των δεδομένων συμπεραίνεται ότι ο θεσμός της ΠΣ δύναται να καταστήσει ένα καλό μέσο για την επίτευξη της συμπερίληψης στην Ελλάδα, εάν πρώτα δρομολογηθούν και πραγματοποιηθούν σημαντικές αναδιαρθρώσεις. Ο κρατικός μηχανισμός ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις, οφείλει να επαναξιολογήσει την υφιστάμενη κατάσταση, μεριμνώντας, τόσο για τις οικονομικές, όσο και για τις οργανωτικές παραμέτρους (Pappas, Papatzi & Drigas, 2018).

Ως προς τους μαθητές με ΔΑΦ η αξία της ΠΣ είναι αναμφίβολη τόσο για τη γνωστική όσο και για την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η ενισχυμένη κοινωνικοποίηση από τις πρώτες κιόλας τάξεις του σχολείου έχει συνδεθεί με βελτίωση του μαθησιακού τομέα, αλλά και καλύτερη μετέπειτα κοινωνική ζωή (Brendgen et al., 2005). Κυρίως στον κοινωνικό τομέα οφέλη απολαμβάνουν και οι συμμαθητές τους, καθώς εξοικειώνονται με χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας και μαθαίνουν να συνυπάρχουν μέσα σε ένα περιβάλλον με διαφορετικές ανάγκες, εντοπίζοντας τρόπους διαχείρισής τους (Roberts & Simpson, 2016). Παρά την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό ΓΑ, οι ΕΠ επιχειρούν μέσω της εφαρμογής στρατηγικών, τον εντοπισμό εκείνων που θα επιφέρουν τα καλύτερα κατά το δυνατόν αποτελέσματα. Η ίδια η φιλοσοφία της συμπερίληψης είναι αυτή που τονίζει άλλωστε την αναγκαιότητα προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η εξέλιξη και η επικοινωνία (Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

Κρίσιμο σημείο, ωστόσο, ορίστηκε ο καθορισμός των ρόλων που οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μέσα στην γενική τάξη. Η ΠΣ αποτελεί ένα θεσμό που συγχέει, καθώς να μην προσεγγίζει διεθνή μοντέλα συνεκπαίδευσης με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη, αλλά η δυνατότητα συνεργασίας είναι κάτι που δεν αναφέρεται επισήμως (Μανρωπιάς & Αναστασίου, 2016). Η ίδια η πολιτική και νομοθεσία είναι αυτές που καθυστερούν στην πραγματικότητα την θεμελίωση της συμπερίληψης, καθώς έως τώρα οι πρακτικές που προωθούνται διαμορφώνουν μια κουλτούρα διαχωρισμού (Ανραμίδης & Κάλυβα, 2007; Strogilos, 2012). Επιπροσθέτως, ο θεσμός των αναπληρωτών διαιωνίζει το αρνητικό αντίκτυπο, καθώς παρεμποδίζει την εδραίωση μιας σταθερής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά φυσικά και του ΕΠ με τον μαθητή. Η επίλυση του ζητήματος αυτού δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών, μιας και η αναλογία αυτών που θα αντιστοιχεί σε κάθε εκπαιδευτικό θα είναι μικρότερη. Συνεπώς, τόσο η προσέγγιση, όσο και η κάλυψη των αναγκών θα είναι αποτελεσματικότερη (Stefanidis & Strogilos, 2015).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απόψεις των ΕΠ, η ΠΣ δύναται να ωφελήσει τους μαθητές με ΔΑΦ και ήδη ο μαθητικός πληθυσμός μέσω του θεσμού αυτού έχει αρχίσει να εξοικειώνεται με τη διαφορετικότητα. Καθώς όμως την ευθύνη της συμπερίληψης του μαθητή με ΔΑΦ φαίνεται να αναλαμβάνει έως τώρα κατά βάση ο ΕΠ, το κράτος οφείλει να καταβάλει σημαντικές προσπάθειες επαναπροσδιορισμού της συμπερίληψης, δίνοντας έμφαση στην πρακτική εφαρμογή της και όχι τόσο στο θεωρικό της μέρος (Ανραμίδης & Κάλυβα, 2007; Florian, 2014).

Συμπεράσματα και προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Συνολικά ο θεσμός της ΠΣ εξέλαβε θετική ανταπόκριση από τους ΕΠ, ωστόσο κωλύεται σε δύο χαρακτηριστικά αναπόσπαστα με την Ειδική Αγωγή, τη σταθερότητα και τη συνέχεια. Η εξασφάλιση επαρκών κονδυλίων για την στελέχωση και υλικότεχνική επάνδρωση των σχολικών δομών θα πρέπει να οριστούν ως προτεραιότητες, αμβλύνοντας έτσι τα προβλήματα που ανακύπτουν από τον θεσμό των αναπληρωτών. Η μονιμοποίηση μιας μερίδας ΕΠ θα συμβάλει στην επίτευξη συνέχειας του εξατομικευμένου προγράμματος του μαθητή με ΔΑΦ, χωρίς καθυστερήσεις λόγω της ετήσιας εναλλαγής ΕΠ.

Ωστόσο, αυτό που πρέπει να προηγηθεί σε κάθε περίπτωση, είναι η ενημέρωση όλης της σχολικής κοινότητας σχετικά με την ετερογένεια, την διαχείριση των διαφόρων αναγκών και συμπεριφορών μαθητών με ΕΕΑ. Η πρακτική αυτή θα ενισχύσει δεξιότητες αποδοχής και ενσυναίσθησης, προλαμβάνοντας συμπεριφορές περιθωριοποίησης και μειώνοντας σε μεγάλο βαθμό την άγνοια απέναντι στο «άγνωστο». Η υποχρεωτική επιμόρφωση και η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών ΕΑ και ΓΑ στον τομέα της συμπερίληψης θα τους φέρει σε επαφή με διάφορα μοντέλα συνεκπαίδευσης με αποτέλεσμα η πρακτική εφαρμογή τους σταδιακά να βελτιώνεται, τόσο, ώστε η ισότητα των ρόλων μεταξύ των δύο να αποκατασταθεί.

Εν κατακλείδι ένα κράτος που αφουγκράζεται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των πολιτών του, αποτελεί και ένα υγιές κράτος πρόνοιας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο

το δικαίωμα για δημοκρατική εκπαίδευση και ισότητα μπορεί να ακμάσει, εξασφαλίζοντας την κοινωνική συνοχή (Connor & Ferri, 2005; Goodall, 2018).

Η ανάλυση της παρούσας έρευνας κατέδειξε μερικές πιθανές μελλοντικές προτάσεις έρευνας. Ως προς τη μεθοδολογία, η αξιοποίηση ποσοτικών μεθόδων (π.χ. ερωτηματολόγιο) σε συνδυασμό και με άλλες ποιοτικές μεθόδους (π.χ. παρατήρηση) θα μπορούσε πιθανότατα να αναδείξει νέες διαστάσεις του ζητήματος της ΠΣ. Επίσης η συγκέντρωση ενός μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων θα μπορούσε να δια φωτίσει περισσότερο θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της ΠΣ. Τέλος κατά την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν μόνο ΕΠ Α/βάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν σχετικά μικρή εμπειρία. Στο μέλλον θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο δείγμα ΕΠ απασχολούμενοι στη Β/βάθμια εκπαίδευση ή με αρκετά μεγαλύτερη εμπειρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahonen, P., & Tienari, J. (2009). United in Diversity? Disciplinary Normalization in an EU Project. *Organization*, 16(5), 655–679
- Ainscow, M. (2000). Reaching Out to All Learners: Some Lessons From International Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1–19
- ALLAN, J. (1996). Foucault and Special Educational Needs: A “box of tools” for analysing children’s experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, 11(2), 219–234
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers’ attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389
- Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A.J.S., & Vitaro, F. (2005). Relations with Parents and with Peers, Temperament, and Trajectories of Depressed Mood During Early Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 579–594
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2017). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge
- Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2005). Integration and Inclusion— A Troubling Nexus: Race, Disability, and Special Education. *The Journal of African American History*, 90(1–2), 107–127
- Creswell, W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ethical Guidelines for Educational Research*, (4th ed.) (2018). (2018, June 20). Retrieved from Bera.ac.uk website: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27
- General Data Protection Regulation (GDPR)*. (2018, May 25). Retrieved from General Data Protection Regulation (GDPR) website: <https://gdpr-info.eu/>
- Goodall, C. (2018). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–26.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2010). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544
- Mantzikos, C. N., Lappa, C. Σ., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018). Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 144
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233
- Newby, P. T. (2014). *Research methods for education*. London: Routledge
- Νόμος 3699/ 2008. *ΕΑ και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199, τεύχος Α', 2 Οκτωβρίου 2008
- Packer, M. J. (2018). *The science of qualitative research*. Cambridge, United Kingdom; New York: Cambridge University Press
- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία του μοντέλου της παράλληλης στήριξης: Απόψεις των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά από το 18ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικότητας και Ειδικής Αγωγής* (σσ. 153–158). Πάτρα
- Pappas, M., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc

- Roberts, J. and Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1–8
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), pp.1241–1258
- UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*
- University of Derby code of Practice. (2013). Retrieved from Derby.ac.uk website: <https://www.derby.ac.uk/research/about-our-research/ethics/>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο

Social, emotional and behavioural difficulties, and speech, language and communication difficulties in children: a teacher's perspective

Κούρτη Αναστασία, Εκπαιδευτικός, M.Sc., anastasiakourti.ak@gmail.com

Abstract

Speech language and communication disorders have been associated to social, emotional and behavioural difficulties. In this article, it is examined how these two are associated, teachers' attitude towards these children, what factors affects their attitude and how they can help their students overcome their difficulties and facilitate them integrate in the classroom and how to achieve peer acceptance.

Keywords: SEBD, SLCN, education, teachers

Introduction

Children's behaviour is one of the main concerns for many professionals including teachers, speech and language therapists, psychologists, and social workers. Teachers especially face children's social, emotional and behavioural difficulties on a daily basis in the classroom, in youth centres, in after-school special education facilities. In the UK, 29.6% of students who are either on SEN support or with a statement or EHC plan face Social Emotional and Behavioural Difficulties as a primary type of need (Department for Education, 2016).

Social Emotional and Behavioural Difficulties in Children (SEBD)

Once starting examining the term "SEBD" (or sometimes EBD), a specialist will face great difficulties. In the international literature, there is not a specific definition regarding SEBD, although it is a widely used term. In Greek legislation regarding special education, for example, children with Special Educational Needs are considered, amongst others, those who face "complex cognitive, emotional and social difficulties, delinquent behaviour, caused by parental neglect or abandonment or due to domestic violence" (FEK, 2008). It is not specified, however, which exact categories fall within the term SEBD.

Specialists face the same difficulties worldwide. As Thomas (2005) mentions even though EBD is used unofficially throughout the UK, it is not considered an official category. Moreover, Bowers (2005) points out that in statements in the UK, terms such as "deviant", "aggressive" "distractive", "low self-esteem" and "antisocial", and diagnoses such as ADHD and ODD are used to describe children with EBD.

Communication Disorders- SLCN

The term speech language and communication difficulties or needs (SLCN) is a term that includes various difficulties in one or many aspects of communication, such as speech sound production, stammering, voice problems, receptive or expressive language, or difficulties in interacting with others at verbal and nonverbal level (RCSLT,

n.d.). SLCN are often linked to several developmental conditions or communication disorders.

According to ASHA (1993), a communication disorder is an impairment that makes it difficult for the individual to receive, express, process, and comprehend concepts either verbal or nonverbal as well as graphic symbols. It is divided to speech, language, hearing and central auditory processing disorders.

Links between SLCN and SEBD

SLCN are often associated with SEBD. Literature review has shown that many children with Communication Disorders or SLCN face SEBD and vice versa (Cross, 2011). Researchers approach the link between SLCN and SEBD by two perspectives, i.e. they either examine children with primary SLCN who develop secondary EBD as they grow older, or they assess children with primary EBD and find the existence of language difficulties, which seem to contribute to the EBD (Stringer & Clegg, 2006).

Attachment problems, ADHD, or social and economic factors can affect both language and emotional development (Cross, 2011). For example, there has been found association between parents' socioeconomic background and children's false-belief, emotion understanding, and language abilities (Cutting and Dunn, 1999).

In 2002, Benner, Nelson, and Epstein's literature review revealed that roughly 71% of children who had been identified with SEBD had also experienced SLCN and that approximately 57% of children diagnosed with SLCN had also SEBD. In this literature review, revealed, as well, that 71% of SEBD children experienced pragmatic difficulties, followed by those with expressive deficits (64%) and those with receptive difficulties (56%). Mackie and Law (2010) also suggest that pragmatic difficulties and SEBD are associated.

In general, students with complex or severe communication deficits of either pragmatic, expressive or receptive language may face behaviour problems, anxiety or/and aggression (Cross, 2011). This statement causes no surprise since even everyday experience shows that the inadequacy of expressing ourselves might cause frustration. Children with SLCN are more likely to experience SEBD later in their life than their peers with typical language development (Brownlie et al, 2004).

SLCN and Self-Esteem

Self-esteem is a key factor for school and university achievement (Rahmani, 2011). Low self-esteem can result in social and emotional maladjustment (Neff, 2011).

Several studies relate low self-esteem with SLCN. For example, Everingham & Matson (1995) argue that a great number of students at their school for severe SLI have references to low self-esteem in their Statement of Special Educational Needs. Jerome, Fujiki, Brinton, and James (2002) suggest that there are statistically significant differences regarding the self-perception of children 10-13 years old with SLI comparing to their typically developing peers. Lindsay, Dockrell, Letchford and Mackie (2002) concluded

that children in Years 6 and 7 with specific speech and language difficulties have a lower expectation of their academic ability and their peers' acceptance. A more recent study of Wadman, Durkin and Conti-Ramsden (2008) in adolescents with SLI also agrees that they have lower self-esteem, as well as shyness and sociability than their typically developing peers.

SEBD and Peer Acceptance

Children with SEBD face great risk of being socially excluded as they grow older (Jahnukainen, 2001). In schools, students are sceptical against their peers with EBD and tend to reject them (Visser & Dubsky, 2009). Children with aggressive–disruptive behaviours tend to be disliked by their peers, but they have poor self-perception and hold a positive view regarding their acceptance (Pardini, Barry, Barth, Lochman & Wells, 2006). These children tend to engage in more violent acts. As a matter of fact, Wise (2003) argues that EBD children are more likely to be involved in bullying than other students, as both bullies and victims. This can be explained since SEBD is a heterogeneous group, consisting of children with both externalising and internalising behaviours and different characteristics. Children with aggressive, impulsive or conduct disorder fit the profile of the bully, whilst children with anxiety or depression fit the profile of the victim. Moreover, students with SEBD, who have been bullied, might as well become a bully themselves (Brown Hajdukova, Hornby & Cushman, 2016).

Students with SEBD and SLCN: Teachers' Perspective

As it has been mentioned before SLCN and SEBD are highly linked. Furthermore, Ripley (2008) argues that SLCN children are often mislabelled as children with dyslexia, autism spectrum disorder or SEBD, or follow an educational plan that focuses on the secondary effects their main problem, which is linguistic. It is obvious, thus, that Communication Disorders or SLCN and SEBD overlap and sometimes one of them is disregarded by the teachers and other specialists, leading to a confusion that complicates and burdens both students and teachers. Misdiagnoses or delinquencies on students' weaknesses and needs prevent teachers from design an effective educational plan and support the needs of their students. On the other hand, the lack of a multifaceted, effective and individually tailored teaching approach deteriorates SLCN/SEBD children's performance.

Moreover, sometimes speech difficulties in children lead teachers to shape a twisted opinion regarding their students' emotional and behavioural abilities. Teachers who work with children with SLCN may be prejudiced towards their students regarding both their cognitive abilities and their behaviour. As Overby, Carrell and Bernthal (2007) claim, teachers have lower expectations of children with speech sound disorder, comparing to their classmates since teachers associate moderately intelligible low-pitched speech with SEBD. The teachers' attitude towards their student may result the latter in a self-fulfilling prophecy.

Most teachers work with children in the classroom, while some others work with them in small groups or in one-to-one sessions. In classrooms in kindergarten and elementary

schools in Greece students can reach up to 25 (FEK, 2020), while in the UK, students who attend Key Stage 1 can reach up to 30 (Department for Education, 2011). Many of these students are often undiagnosed. For example, a large-scale study in Malta (Cefai, Cooper and Camilleri, 2009), reveals that 9.7% of students experience SEBD, although many of them have not been officially diagnosed.

All these obstacles, prejudice and negative attitude towards children with SCLN/SEBD should be eliminated. A teacher's mission is to help their student not only in the field of academic but also in social and emotional competence.

Assessment and Intervention in Children with SLCN-SEBD

The first step for supporting students with SCLN-SEBD is assessing them. A manifold assessment that leads to a holistic intervention is essential for the improvement of children with SCLN-SEBD. A specialist should not aim at improving either language difficulties or SEBD, rather than both of them. Improving language difficulties may result in improvement of SEBD itself (Stiles, 2013; Cross, 2011). In the USA, language evaluation is included in the official procedure of identifying SEBD, along with assessment in, cognition, adaptive behaviour, academic, emotional and medical-physical area (Plotts, 2012). It is not clear, however, on which language skills specialists should focus for assessment. Some studies support that children with SEBD have deficits in mixed receptive-expressive language (Clegg, Stackhouse, Finch, Murphy and Nicholls, 2009), whilst some others found more salient deficits in expressive language (Nelson, Benner & Cheney, 2005). Pragmatic skills should be also assessed as they might be associated with SEBD (Mackie and Law, 2010). Knowing these children's social and family background, and developmental and medical history is also important (Cross, 2011) as it will help the teacher design and carry out a successful intervention.

In the field of language, Clegg's (2014) findings suggest that 1st Graders with SEBD can benefit from a structured intervention based on phonological and semantic approaches to their curriculum vocabulary.

Apart from the language intervention, it is very important for teachers to enhance students' emotional state. Although every child is different and thus there is not a specific intervention plan that is applicable to every student with SCLN-SEBD, Jones, Dohrn, & Dunn, (2004) have recorded some key questions that should be answered for an effective intervention. These questions pertain to both the student's social, emotional, psychological and cognitive needs and abilities, and the teacher's abilities.

Furthermore, Curtis, Galbreath & Curtis (2005) give practical advice on teachers' parents' and students' strategies to help the students with SCLN-SEBD. For example, regarding self-expression, teachers can: 1) Define offensive language, 2) Send lists home to family members with the appropriate versus inappropriate language in classroom 3) Establish a link between language and self-esteem, 4) Help students understand emotions and 5) Teach them alternative ways to express their anger.

Increasing self-esteem and teaching emotional literacy will also help students with SLCN-SEBD (Cross, 2011). Emotional literacy aims to the development of self-awareness, self-motivation, self-managing of the emotions, empathy and developing healthy social relationships (Bruce, 2010). These qualities could help SEBD children integrate into their peer group. A smooth integration might work as an incentive as it may boost their self-esteem and help them improve their social and emotional abilities (El-Daw & Hammoud, 2015).

Helping Teachers Help Children with SEBD

A successful intervention can help children's integration in the classroom and help them improve their general skills and school competence. In order to be achieved this, however, there is a prerequisite: teachers' acceptance of SEBD children.

Creating teachers with positive attitudes enhances students' life performances and have positive effects on their personalities (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, & Johnson, 2012). SEBD students form no exception. On the contrary, since SEBD students need social, emotional and behavioural education and support, a caring, supporting teacher can make these skills emerge.

Moreover, teachers need and ask for special training so they can be more effective with SLCN/SEBD children, as well as other specialists' help and collaboration (Dockrell and Lindsay, 2011). Macfarlane & Woolfson (2013), argue that the principals' support and expectations regarding the SEBD teachers, as well as in-service training, may act in an effective way, improving SEBD teachers' attitude and behaviour.

Conclusion

Students with SLCN/SEBD form a very delicate, high-risk group that needs special treatment. Their teachers are these specialists that can assess them, help them and refer them to other specialists as. Negative attitude, poor training, loose interdisciplinary cooperation, insufficient educational structure and support, however, make their work difficult. SLCN/SEBD students' complex needs cannot be covered by the current educational system. Thus, changes in the educational system and the educational practice are necessary (Armstrong, 2014). New practices that will reinforce educators' work and SEBD students' academic competence, smooth integration and peer acceptance should be designed and applied. Training programmes that promote teachers' awareness and skill competence in SEBD should be conducted. Further investigation of the causes and effects of SEBD as well as SLCN along with specialised interventions are also necessary.

References

American Speech-Language-Hearing Association. <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics>, Retrieved 12 July 2020

- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper].
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745.
- Benner, G., Nelson, J. & M. Epstein, M. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10(1), 43–59.
- Bowers, T. (2005). The Forgotten ‘E’ in EBD, in P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (Eds) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*, London: SAGE.
- Brown Hajdukova, E., Hornby, G. & Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207-221.
- Brownlie E, Beitchman J, Escobar M, Young A, Atkinson A, Johnson C, Wilson B, Douglas L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453-467.
- Bruce, C. (2010). *Emotional Literacy in the Early Years*. London: SAGE.
- Cefai, C., Cooper, P. & Camilleri, L. (2009), Social, emotional and behaviour difficulties in Maltese schools. *International journal of emotional education*, 1(1), 8-49.
- Clegg, J. (2014) Curriculum vocabulary learning intervention for children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD): findings from a case study series. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 106-127.
- Clegg, J., Stackhouse, J., Finch, K., Murphy, C. & Nicholls, S. (2009). Language abilities of secondary age pupils at risk of school exclusion: A preliminary report. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(1) 123–140.
- Cross, M. (2011). *Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems*, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Curtis, S. Galbreath, H. & Curtis, J. (Eds) (2005). *Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: BEST PRACTICES. GUIDE TO INTERVENTION*. Firwood & Oak Grove Schools, USA.

- Cutting, A. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Department for Education (2011). Class Size and education in England evidence report.
- Department for Education (2016). Special educational needs in England.
- Dockrell, J. & Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties—the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394.
- El-Daw, B. & Hammoud, H. (2015). The Effect of Building Up Self-esteem Training on Students' Social and Academic Skills 2014. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 146-155.
- Everingham, C. & Matson, G. (1995). Addressing the problem of low self-esteem in speech and language impaired adolescents. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 30(S1), 305-309.
- FEK (2008). Special Education for Individuals with Disabilities or Special Educational Needs (law no. 3699)
- FEK (2020). Φ.7/ΦΜ/73996/Δ1
- Hughes, J., Wu, J., Kwok, O., Villarreal, V. & Johnson, A. (2012). Indirect Effects of Child Reports of Teacher-Student Relationship on Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365.
- Jahnukainen, M. (2001), Social exclusion and dropping out of education, in J. Visser, H. Daniels & T. Cole (Eds) *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 1)*, Emerald Group Publishing Limited.
- Jerome, A., Fujiki, M., Brinton, B. & James, S. (2002). Self-Esteem in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(4), 700-714.
- Jones, V., Dohrn, E., & Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. (2000). The Behaviour and Self-Esteem of Children with Specific Speech and Language Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(Part 4), 583-60.

- Lindsay, G., Dockrell, J. Letchford, B. & Mackie, K. (2002). Self Esteem of Children with Specific Speech and Language Difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 125-43.
- Mackie, L., Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 397-410.
- Macfarlane, K. & Woolfson, L. (2013). Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-1.
- Nelson, R., Benner, G. & Cheney, D. (2005). An Investigation of the Language Skills of Students with Emotional Disturbance Served in Public School Settings. *The Journal of Special Education*, 39 (2), 97-105.
- Overby, M., Carrell, T. & Bernthal, J. (2007). Teachers' Perceptions of Students with Speech Sound Disorders: A Quantitative and Qualitative Analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 327-341.
- Pardini, D., Barry, T., Barth, J., Lochman, J. & Wells, K. (2006). Self-perceived Social Acceptance and Peer Social Standing in Children with Aggressive–Disruptive Behaviors. *Social Development*, 15(1), 46-64.
- Plotts, C. (2012). Assessment of Students with Emotional and Behavioral Disorders, in J. Bakken, F. Obiakor & A. Rotatori (Eds) *Behavioral Disorders: Identification, Assessment, and Instruction of Students with EBD* (Advances in Special Education, Volume 22) Emerald Group Publishing Limited.
- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 803-808.
- RCSLT (n.d.). What are speech, language and communication needs? Retrieved from https://www.rcslt.org/speech_and_language_therapy/docs/factsheets/slcn , 14 July 2020
- Ripley, K. (2008). *Supporting speech, language and communication needs: working with students aged 11 to 19*, Los Angeles, California: SAGE.

- Stringer, H., & Clegg, J. (2006). Language, behaviour and social disadvantage. In Clegg, J., & Ginsborg, J. (Eds.). *Language and social disadvantage*. Wiley: UK.
- Stiles, M. (2013) 'Do we make ourselves clear?' Developing a social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) support service's effectiveness in detecting and supporting children experiencing speech, language and communication difficulties (SLCD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 213-232.
- Thomas, G. (2005). What Do We Mean by 'EBD'? in P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (Eds) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*, London: SAGE.
- Visser, J. & Dubsky, R. (2009). Peer attitudes to SEBD in a secondary mainstream school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 315-324.
- Wadman, R. Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938-952.

Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παπουτσάκη Καλλιόπη
E.Δ.Ι.Π. Ε.Κ.Π.Α., Dr Ειδική Παιδαγωγός, kparouts@primedu.uoa.gr

Παπαθανασίου Ιωάννα
Φιλολόγος, M.Ed. Ειδικής Αγωγής, iwanna30@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα άτυπο αξιολογικό εργαλείο ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών (μ.δ.) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε από ειδικούς παιδαγωγούς για τις ανάγκες ενός Πιστοποιημένου Κέντρου Διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Οι άξονες του αξιολογικού εργαλείου στηρίζονται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ο εντοπισμός των γνωστικών και μαθησιακών ελλειμμάτων του μαθητή. Ειδικότερα, εστιάζει στη διερεύνηση της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφημένης γραφής, της παραγωγής γραπτού λόγου και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι επιλεγμένες προτεινόμενες ασκήσεις βοηθάνε τον Ειδικό Παιδαγωγό στην άμεση χορήγησή του και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων αξιολόγησης με βάση των οποίων προτείνονται προγράμματα παρέμβασης για την κάλυψη των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων και αναγκών του μαθητή. Επιπλέον, οι ειδικά σχεδιασμένοι άξονες για τη λήψη του εκπαιδευτικού ιστορικού, το οποίο λαμβάνεται μέσω της συνέντευξης των γονέων και των εφήβων, αποτελεί σημαντικό μέρος της συνολικής αξιολόγησης. Τέλος, η ειδική παιδαγωγική εκτίμηση σε συνάρτηση με τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, την ψυχομετρική, την ψυχολογική, την παιδοψυχιατρική και τη λογοπεδική εκτίμηση βοηθάει στη διαγνωστική αξιολόγηση και στη διαμόρφωση του γνωστικού και κοινωνικο-συναισθηματικού προφίλ του μαθητή, στοιχεία τα οποία αξιοποιούνται από τη διεπιστημονική ομάδα, προκειμένου να προταθούν πρακτικές τεχνικές και μέθοδοι για την κατάρτιση αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, άτυπο εργαλείο, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, παραγωγή γραπτού λόγου

Abstract

This study presents an informal evaluation tool which detects learning difficulties in secondary education. It is designed by special education teachers who work at a Certified Diagnostic Center. The evaluation's axes of the tool are based on the Primary and Secondary curriculum. The purpose of this tool is to identify pupils' cognitive and learning deficits. In particular, it focuses on exploring the acquisition of reading skills, spelling, writing and mathematical skills. There are special exercises which help the

Special Educators to evaluate the learning disabilities and design the intervention programs in order to overcome the student's educational deficits. In addition, parents' and adolescents' interview are significant parts of assessment. Finally, it is taken into account teachers' reports of school, the assessment of psychologist, speech therapy and special education teachers to inform children's cognitive and special profile in order to suggest the appropriate intervention program.

Keywords: evaluation, informal evaluation tool, reading, mathematics, writing

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, χρήζουν αξιολόγησης από πολλαπλές επιστημονικές οπτικές και ειδικούς επιστήμονες (Τζιβινίκου, 2015), προκειμένου να διασφαλισθεί η εγκυρότητα της. Η διεπιστημονική αξιολόγηση από ειδικούς επιστήμονες, όπως ιατρούς (αναπτυξιολόγο, παιδίατρο, παιδοψυχίατρο, ωτορινολαρυγγολόγο, οφθαλμίατρο), κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοπεδικό και ειδικό παιδαγωγό, συντελεί στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής διαγνωστικής προσέγγισης, η οποία σκιαγραφεί το αναπτυξιακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, το ψυχολογικό και ψυχομετρικό προφίλ, τον προφορικό λόγο και το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή. Ο εντοπισμός των δυσκολιών από τις αντίστοιχες ειδικότητες βοηθάει στη διαμόρφωση των κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπισή τους και την επιτυχή σχολική ένταξη του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή από τους διαγνωστικούς φορείς και τη διεπιστημονική ομάδα πραγματοποιείται με δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς και τη χορήγηση κλιμάκων αξιολόγησης. Η διεπιστημονική αξιολόγηση προϋποθέτει την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας, τη διαμόρφωση του προφίλ του μαθητή, την εξατομικευμένη αξιολόγηση ανά ειδικότητα με την προετοιμασία των κατάλληλων ερωτήσεων και κλιμάκων και τη συγγραφή της έκθεσης, διάγνωσης αξιολόγησης.

Η μαθησιακή αξιολόγηση στόχο έχει να εντοπίσει το βαθμό δυσκολιών του μαθητή, καθώς οι δυσκολίες μπορούν να εστιάσουν είτε σε μια αρχική αξιολόγηση, προκειμένου να εντοπισθεί η ύπαρξη δυσκολιών και στη συνέχεια σε μια εμπειρισταωμένη αξιολόγηση, προκειμένου να προσδιορίσουν οι περιοχές ελλειμμάτων και οι επιδράσεις αυτών στη σχολική επίδοση (Hayes, Dombrowski, Shefcyk, & Bulat, 2018). Συνήθως, το πρώτο στάδιο, η ύπαρξη δυσκολιών εντοπίζονται στο σχολικό πλαίσιο και η ενδελεχής αξιολόγηση πραγματοποιείται από διεπιστημονικούς φορείς. Η εμπλοκή των γονέων, τόσο στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στην παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντική (Rutland & Hall, 2013) εάν υπάρχει ενημέρωση και καθοδήγηση.

Η μαθησιακή αξιολόγηση δύναται να πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση σταθμισμένων ή άτυπων εργαλείων. Τα σταθμισμένα εργαλεία πληρούν τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας, ενώ τα άτυπα εργαλεία σχεδιάζονται από τους ειδικούς παιδαγωγούς, προκειμένου να ανιχνευθούν, να εντοπισθούν και να

διερευνηθούν οι μαθησιακές δυνατότητες και τα ελλείμματα των μαθητών. Ο σχεδιασμός τους βασίζεται συνήθως στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στο είδος του γνωστικού αντικείμενου που διερευνούν. Συνήθως, γίνεται συνδυασμός σταθμισμένων και άτυπων εργαλείων διάγνωσης για τη διασφάλιση αξιόπιστων συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων που θα αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή.

Τα σταθμισμένα αξιολογικά εργαλεία στη χώρα μας δεν είναι αρκετά για να καλύψουν όλο το ηλικιακό φάσμα προσχολικής, σχολικής και κυρίως εφηβικής ηλικίας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των εφήβων, καθώς η ύπαρξη και η χρήση σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης είναι περιορισμένη, ενώ η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την απόκτηση επάρκειας για τη χορήγησή τους είναι άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας στη χρήση τους.

Ενδεικτικά σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι: α) το Λάμδα τεστ, το οποίο είναι ειδικό λογισμικό και ανιχνεύει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007), β) το Α.Μ.Δ.Ε., το οποίο διερευνά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών για μαθητές 8-15 ετών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). γ) το Τεστ Α', το οποίο εντοπίζει αναγνωστικά λάθη σε μαθητές 8-15 ετών, (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007). Τα προαναφερθέντα τρία εργαλεία εντάσσονται στα 12 ανιχνευτικά εργαλεία, τα οποία σχεδιάστηκαν στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. από διαπανεπιστημιακές ομάδες ειδικών επιστημόνων, δ) το Λ-α-Τ-ω, το οποίο είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο για τη διάγνωση της γλωσσικής επάρκειας (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου & Βακόλα, 2008) και καλύπτει το ηλικιακό φάσμα παιδιών και εφήβων 4-16 ετών ε) το Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους. (Μπάρμπας, Βερμέουλεν, Κιοσέογλου και Μενεξές 2008β). ε) Το Detroit Test μαθησιακής επάρκειας, το οποίο χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της μαθησιακής επάρκειας μαθητών από 4 έως 19 ετών και διερευνά άρθρωση, συσχέτιση εννοιών, ακολουθίες αριθμών, μνήμη κ.ά. (Τζουριάδου, 2008). Η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτά οδηγεί στην ανάγκη δημιουργίας άτυπων εργαλείων αξιολόγησης είτε από τους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους στο σχολικό πλαίσιο, είτε από τους ειδικούς παιδαγωγούς που αξιολογούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος τυποποιημένων και μη πρωτοκόλλων αξιολόγησης, τα οποία αξιολογούν την οπτική και ακουστική αντίληψη, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις μαθησιακές δυσκολίες, τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραφής, την ικανότητα του χειρισμού των νέων τεχνολογιών, προκειμένου να αξιοποιηθεί στην παρέμβαση κ.ά. (Hayes, Dombrowski, Shefcyk, & Bulat, 2018). Ο Ευρωπαϊκός

Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες συνέστησε την ανάπτυξη συστημάτων συνεχούς εκπαιδευτικής αξιολόγησης στα γενικά σχολεία, παρέχοντας στα σχολεία και στους δασκάλους της τάξης εργαλεία ικανά να αξιολογούν όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η παρουσίαση του τρόπου αξιολόγησης που γίνεται σε ένα πιστοποιημένο δημόσιο φορέα και η παρουσίαση ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να βοηθήσει στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των εφήβων και στον εντοπισμό των ελλειμμάτων στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά. Αρχικά, θα αναφερθούμε στον τρόπο αξιολόγησης από το φορέα και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην παιδαγωγική αξιολόγηση και στην περιγραφή του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιείται από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Διεπιστημονική αξιολόγηση

Η διεπιστημονική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλους τους φορείς αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά, διαμορφώνεται ο φάκελος του μαθητή, ο οποίος εμπεριέχει το έντυπο συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης, το ιατρικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό ιστορικό του μαθητή, τα οποία η λήψη πραγματοποιείται από ιατρό εφηβικής ιατρικής, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό, αντίστοιχα. Επιπλέον, ο μαθητής εξετάζεται από ψυχολόγο για τη διαμόρφωση του ψυχολογικού προφίλ και πραγματοποιείται ψυχομετρικός έλεγχος για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού με βάση το WISC. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση των δυνατοτήτων του προφορικού λόγου και της ομιλίας από λογοπεδικό και η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών από ειδικό παιδαγωγό. Οι εκθέσεις των καθηγητών (φιλολόγου και μαθηματικού), διαγωνίσματα γλώσσας και μαθηματικών και οι έλεγχοι επίδοσης αποτελούν επιπλέον πηγές πληροφοριών, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη συνεπικουρικά. Η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης, προκειμένου να ανταλλάξει πληροφορίες και να διατυπώσει προτάσεις για το σχολικό πλαίσιο και τους γονείς, καθώς και θεραπείες οι οποίες θα εμπεριέχονται στη γνωμάτευση για την υποστήριξη του μαθητή και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του.

Παιδαγωγική αξιολόγηση

Η παιδαγωγική αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη λήψη του παιδαγωγικού ιστορικού, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις από γονείς και μαθητή και τη χορήγηση σταθμισμένων και άτυπων εργαλείων. Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη οι εκθέσεις καθηγητών για τη σκιαγράφηση του προφίλ του μαθητή, η σχολική βαθμολογία, διαγωνίσματα φιλολογικών μαθημάτων και μαθηματικών και προηγούμενες αξιολογήσεις από ιδιωτικούς ή δημόσιους φορείς.

Παιδαγωγικό ιστορικό

Η λήψη παιδαγωγικού ιστορικού θεωρείται πολύ σημαντική πηγή πληροφοριών, καθώς εστιάζει σε πληροφορίες που συλλέγονται από τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή όσο και από τον ίδιο το μαθητή. Οι άξονες που δομείται το παιδαγωγικό ιστορικό αναφέρονται στο σχολικό πλαίσιο και στον τρόπο ένταξης του μαθητή σε αυτό, στις σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικών και μαθητή-συμμαθητών, στη σχεσιοδυναμική της οικογένειας, στο χρόνο και στον τρόπο εντοπισμού των δυσκολιών και στις μεθόδους και τεχνικές αντιμετώπισης και υποστήριξης του από το οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον και το μαθητή. Επιπλέον, διερευνώνται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και του ιδίου, το κοινωνικό του δίκτυο, οι φιλικές του σχέσεις, τα ενδιαφέροντά του και οι εξωσχολικές του δραστηριότητες. Η λήψη του παιδαγωγικού ιστορικού γίνεται αρχικά από τους γονείς και στη συνέχεια από το μαθητή. Ο εξεταστής προσπαθεί να διαμορφώσει θετικό κλίμα με τους γονείς και το μαθητή για το λόγο αυτό οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν στη γενική εικόνα του, στα ενδιαφέροντά του, στις φιλικές του σχέσεις, κ.ά. Στη φάση αυτή αξιολογείται η επικοινωνιακή δεξιότητα, ο βαθμός συγκέντρωσης, ο τρόπος αλληλεπίδρασης, ο τρόπος χρήσης του προφορικού λόγου. Η αξιολόγηση γίνεται σε τρίβαθμη κλίμακα (καλή, μέτρια, καθόλου ή ύπαρξη δεξιότητας, αναδυόμενη, ανυπαρξία δεξιότητας) και στο εγχειρίδιο υπάρχει χώρος για σχόλια του εξεταστή. Ενδεικτικές ερωτήσεις που αξιολογούν τον προφορικό λόγο και τον τρόπο επικοινωνίας αναφέρονται στον τρόπο που βίωσε ο μαθητής τη μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο ή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, στον τρόπο προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, στις δυσκολίες που αντιμετώπισε ή αντιμετώπιζε σε αυτό, αναφορά στους καθηγητές, στους συμμαθητές, στους φίλους, στα ενδιαφέροντά του, στις φιλοδοξίες του, στα σχέδια για το μέλλον του, στις σχέσεις με την οικογένειά του και στα αδέρφια του ή στα πρόσωπα αναφοράς. Οι δηλώσεις-απαντήσεις των γονέων και του μαθητή θα συνεκτιμηθούν στη διεπιστημονική συνάντηση που πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση της διεπιστημονικής αξιολόγησης.

Εκθέσεις εκπαιδευτικών

Η σχολική βαθμολογία, ο έλεγχος επιδόσεων και οι εκθέσεις καθηγητών είναι σημαντικές πληροφορίες που συνυπολογίζονται στην τελική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί (φιλόλογος και μαθηματικός) συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφέρεται στη σκιαγράφηση του παιδαγωγικού προφίλ του μαθητή, στη σχολική ένταξη, στη συμπεριφορά, στις δυνατότητες και στις αδυναμίες που έχουν εντοπίσει στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και στον τρόπο υποστήριξής που χρησιμοποιείται..

Αξιολόγηση δυσκολιών μάθησης

Η διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται με τη χορήγηση σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης και άτυπων αυτοσχέδιων εργαλείων και λαμβάνονται υπόψη συνδυαστικά στην τελική αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός του άτυπου εργαλείου που περιγράφεται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε για να βοηθήσει τους παιδαγωγούς να

διαμορφώσουν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών του εφήβου. Αρχικά, σχεδιάστηκαν οι άξονες αξιολόγησης και στη συνέχεια σχετικές δοκιμασίες που αφορούν στην κάθε αξιολογούμενη υποκλίμακα των αξόνων. Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στους θεματικούς άξονες του άτυπου εργαλείου. Οι θεματικοί άξονες που αξιολογούνται είναι το παιδαγωγικό ιστορικό, οι δεξιότητες προφορικού λόγου, οι δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, παραγωγής γραπτού λόγου και μαθηματικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το αυτοσχέδιο άτυπο εργαλείο αξιολόγησης που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του φορέα και αξιολογεί ελλείμματα του μαθητή στον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και στα μαθηματικά.

Περιγραφή των αξόνων του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης

Η διαμόρφωση της γενικής εικόνας του μαθητή, οι δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, οι δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών δεξιοτήτων και παραγωγής γραπτού λόγου είναι οι βασικοί άξονες που θα αναλυθούν στη συνέχεια εκτενέστερα.

Η γενική εικόνα του μαθητή αξιολογείται από τη συνέντευξη που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της λήψης του ιστορικού. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες του εφήβου, στον προφορικό λόγο, στον τρόπο κατανόησης των ερωτήσεων, στη δομή του προφορικού λόγου, στη βλεμματική επαφή, στη διάσπαση προσοχής ή σε στοιχεία υπερκινητικότητας που εκδηλώνει, στη συνεργασία και γενικότερα στη συμπεριφορά του μαθητή. Η δημιουργία ενός καλού κλίματος επικοινωνίας και η διασφάλιση ενός άνετου και ήσυχου περιβάλλοντος χωρίς την ύπαρξη διασπαστικών παραγόντων συντελεί στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος με στόχο την ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου με τον έφηβο που αφορά θέματα της προσωπικής του ζωής, όπως φιλικές σχέσεις και οικογενειακές σχέσεις, ενδιαφέροντα, θέματα σχολικού περιβάλλοντος, όπως τον τρόπο ένταξης, τις σχέσεις με τους συμμαθητές του και εκπαιδευτικούς του σχολείου, τη σχολική επίδοση, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και τις τεχνικές παρέμβασης που έχει αναπτύξει ο ίδιος ο έφηβος, όσο και οι τρόποι υποστήριξης από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον.

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας απαιτεί την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος και μια σειρά από σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως επιλεκτική προσοχή, εστίαση οφθαλμών, συγκράτηση οπτικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, κατάλληλες εντολές εγκεφάλου για άρθρωση φθόγγων και λέξεων (Νικολόπουλος, 2007). Συνεπώς, η αξιολόγησή της εστιάζει όχι μόνο στις φαινομενικές δυσκολίες, αλλά και στις αιτίες που συντελούν στην ανάπτυξή της και σε αυτό το σημείο η συμβολή της διεπιστημονικής αξιολόγησης είναι σημαντική. Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας προϋποθέτει την κατάκτηση της φωνημικής επίγνωσης, της φωνολογικής ενημερότητας, της ευχέρειας, του λεξιλογίου και της κατανόησης (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή στο άτυπο εργαλείο γίνεται με την ανάγνωση κειμένων, τα οποία έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης ελέγχεται η φωνολογική επίγνωση, η αναγνώριση και η σωστή εκφορά των φωνημάτων, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών, αντιμεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, ο ρυθμός της ανάγνωσης, η προσωδία και η κατανόηση. Η έκταση των κειμένων είναι 10 έως 12 σειρές και ο αριθμός των λέξεων είναι περίπου 100. Καταγράφεται ο αριθμός των λαθών σε εκατοστιαία κλίμακα και το είδος τους.

Η ευανάγνωστη και ορθογραφημένη γραφή είναι από τις βασικές δεξιότητες που κατακτούν οι μαθητές στη σχολική ηλικία. Μαθητές με διαταραχή στη γραφή παρουσιάζουν δυσανάγνωστα γράμματα, μη τήρηση κενών ανάμεσα σε λέξεις, ύπαρξη κεφαλαίων ανάμεσα σε μικρά, ενώ μαθητές με διαταραχή στην ορθογραφημένη γραφή παρουσιάζουν θεματικά και καταληκτικά λάθη και έλλειψη αυτοματοποίησης των γραμματικών κανόνων (Παπουτσάκη, 2016)

Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας ελέγχεται με υπαγόρευση ενός μικρού κειμένου και τη συμπλήρωση κενών λέξεων με γράμματα ή συλλαβές αξιολογώντας καταληκτικά ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας, παραλήψεις γραμμάτων ή συλλαβών, αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών, χρήση κεφαλαίων ανάμεσα σε μικρά γράμματα, τρόπος λαβής του μολυβιού, ενιαία γραφή και ρυθμός γραφής.

Η γνώση γραμματικής και συντακτικού συντελεί στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης γραφής και στην καλύτερη απόδοση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η γνώση της γραμματικής και συντακτικού αξιολογείται με σχετικές δοκιμασίες, όπως η αναγνώριση και η κλίση ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων, ο τρόπος ανάπτυξης των προτάσεων και των παραγράφων και ο τρόπος χρήσης των βασικών δομικών τους στοιχείων.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογείται με την ανάπτυξη περιγραφής μιας εικόνας, τη συγγραφή ιστοριών ή προσωπικών βιωμάτων (Sadler, Moran, Graham & Haris, 2004). Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου στο εν λόγω άτυπο εργαλείο γίνεται με την ανάπτυξη ενός θέματος, το οποίο σχετίζεται με την ηλικία του, τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα. Αξιολογείται ο τρόπος ανάπτυξης του θέματος, η δομή της πρότασης, η συνοχή της παραγράφου, η χρήση των δομικών στοιχείων του κειμένου (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία), η χρήση εμπλουτισμένου λεξιλογίου, η χρήση δευτερευουσών προτάσεων, ο λακωνικός ή μακροπερίοδος λόγος και η γενική εικόνα του γραπτού.

Η αξιολόγηση των μαθηματικών ικανοτήτων γίνεται με την επίλυση ασκήσεων και προβλημάτων που αφορούν στην αναγνώριση και στην επίλυση πράξεων ακεραίων, δεκαδικών, κλασματικών, συμμιγών, εξισώσεων, την αναγνώριση των χαρακτηριστικών των γεωμετρικών σχημάτων και στερεών και την επίλυση σχετικών προβλημάτων, καθώς και την αναγνώριση των μονάδων του χρόνου.

Συγγραφή της γνωμάτευσης

Η συγγραφή της γνωμάτευσης γίνεται μετά την ολοκλήρωση των αξιολογήσεων από όλες τις ειδικότητες. Στη γνωμάτευση διατυπώνεται το είδος των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή με βάση το ICD10., όπως ειδική διαταραχή της Ανάγνωσης (F81.0), ειδική διαταραχή του Συλλαβισμού (F81.1), ειδική διαταραχή των Αριθμητικών δεξιοτήτων (F81.2), μεικτή διαταραχή των σχολικών δεξιοτήτων (F81.3), άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων (F81.8), Αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων, μη προσδιοριζόμενες αλλιώς (F81.9). Επιπλέον, διατυπώνονται με βάση το ICD10 άλλες διαταραχές που έχουν εντοπισθεί από τη διεπιστημονική ομάδα. Τέλος, προτάσσονται τρόποι υποστήριξης του μαθητή από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, καθώς και σχετικές θεραπείες.

Εν κατακλείδι

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών από Πιστοποιημένους φορείς αξιολόγησης βοηθάει στον εντοπισμό των ελλειμμάτων του μαθητή με στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και την εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων παρέμβασης στα πλαίσια της γενικής τάξης ή στο Τμήμα Ένταξης. Ο σχεδιασμός του προαναφερθέντος εργαλείου έγινε με σκοπό να βοηθήσει τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διάγνωση των μαθησιακών ελλειμμάτων των εφήβων, καθώς διαπιστώνεται ένδεια αξιολογικών εργαλείων, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ευελπιστούμε το άτυπο αξιολογικό εργαλείο που παρουσιάσαμε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής με την επιλογή και χορήγηση κατάλληλων δοκιμασιών για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών των εφήβων με στόχο την καλύτερη υποστήριξή τους και την καλύτερη ένταξη στο σχολικό πλαίσιο. Η αποτελεσματικότερη σχολική ένταξη είναι πολύ σημαντική για τον έφηβο, καθώς θα βοηθήσει στην μετέπειτα κοινωνική ένταξη και στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και του τρόπου λειτουργίας του (Scruggs, Mastropieri, Berkeley & Graetz, 2010).

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Key principles for special needs education: Recommendations for policy makers*. In L. Bauer (Ed.). Author. Ανακτήθηκε 5-9-2019. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf.
- Hayes, A. Dombrowski, E., Shefcyk, A. & Bulat, J. (2018). *Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries*. U.S.A. RTI Press Research, <https://www.rti.org/rti-press-publication/learning-disabilities-screening>

- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Αναγνωστικές Δυσκολίες/Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική. Ε. Μπότσαρη (επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Υ.Π.Ε.Π: Π.Ι.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2008). ICD-10, *Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας*, Τόμος 1: Κατάλογος κωδικών, Τεύχος Α'. (μεταφρ. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας). Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Παντελιάδου. Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ
- Παντελιάδου. Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7) .
- Παπουτσάκη, Κ. (2016). *Δυσκολίες Μάθησης: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως,
- Rutland, J. & Hall, A.H (2013) *Involving families in the assessment process*. Eugene T. Moore School of Education. Retrieved from https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1024&context=eugene_pubs.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 2(1), 3-17.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Berkeley, S., & Graetz, J. E. (2010). Do special education interventions improve learning of secondary content? A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31, 437-449. Ανακτήθηκε 5-9-2019 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1261568>
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'-Δ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα, Ι. (2008). Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA) Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-Διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

1 ΓΕΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ				
	ΚΑΛΕΣ/Η	ΜΕΤΡΙΕΣ/Α	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΧΟΛΙΑ
1.1.Επικοινωνιακές δεξιότητες				
1.2.Οπτική επαφή				
1.3.Συνεργασία				
1.4.Διάσπαση προσοχής				
2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΟΧΙ	ΜΕ- ΤΡΙΟΣ/Α/ΕΣ	ΝΑΙ	
2.1. Φτωχός				
2.2. Εμπλουτισμένος				
2.3. Σωστή χρήση χρόνων				
2.4. Κριτική σκέψη				
2.5.Ολοκληρωμένες απαντήσεις				
2.6.Χρήση δευτερευουσών προτάσεων				
2.7. Χρήση περιγραφής				
2.8. Χρήση αφήγησης				
2.9. Χρήση επιχειρηματικού λόγου				
2.10. Δυσκολίες στο λόγο (τραύλισμα, επαναλήψεις, ασύντακτοςκ.ά.)				
3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΣΧΟΛΙΑ

3.1. Κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης				
3.2. Αναγνώριση φωνημάτων				
3.3. Παραλήψεις γραμμάτων				
3.4. Παραλήψεις συλλαβών				
3.5. Αντικαταστάσεις γραμμάτων				
3.6. Αντικαταστάσεις συλλαβών				
3.7. Αντιμεταθέσεις γραμμάτων				
3.8. Αντιμεταθέσεις συλλαβών				
3.9. Συλλαβική ανάγνωση				
3.10. Ρέουσα ανάγνωση				
3.11. Κατανόηση				

4. ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΣΧΟΛΙΑ
4.1. Λάθη γραμματικά				
4.2. Λάθη καταληκτικά				
4.3. Δε βάζει τόνους				
4.4. Δε βάζει σημεία στίξης				
4.5. Παραλείπει γραμμάτων				
4.6. Παραλείπει συλλαβών				
4.7. Αντικαταστάσεις γραμμάτων				
4.8. Αντικαταστάσεις συλλαβών				
4.9. Καθρεπτική γραφή				
4.10. Χρήση κεφαλαίων ανάμεσα σε μικρά				
4.11. Δυσανάγνωστο γραπτό				
4.12. Ενιαία γραφή				
4.13. Κακή χρήση λαβής μολυβιού				
4.14. Αργός χρόνος γραφής				

5. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΣΧΟΛΙΑ
5.1. Αναγνώριση ουσιαστικών				
5.2. Κλίση ουσιαστικών				
5.3. Αναγνώριση επιθέτων				
5.4. Κλίση επιθέτων				
5.5. Αναγνώριση ρημάτων				

5.6. Κλίση ρημάτων				
5.7. Χρονική αντικατάσταση				
5.8. Αναγνώριση μετοχών				
5.9. Αναγνώριση δευτερευουσών προτάσεων				
5.10. Αναγνώριση παραγράφων				
5.11. Αναγνώριση των βασικών στοιχείων δομής μιας παραγράφου				
5.12. Βασικά δομικά στοιχεία πρότασης (Y/P/A)				

6.ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΣΧΟΛΙΑ
6.1.Δομή πρότασης				
6.2.Δομή /συνοχή παραγράφου				
6.3.Δομή κειμένου				
6.4.Ανάπτυξη εντός θέματος				
6.5.Δομικά στοιχεία περιγραφικού κειμένου				
6.6.Δομικά στοιχεία αφηγηματικού κειμένου				
6.7.Δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού κειμένου				
6.8.Εμπλουτισμένο λεξιλόγιο				
6.9.Χρήση δευτερευουσών προτάσεων				
6.10.Μακροπερίοδος λόγος				
6.11.Λακωνική ανάπτυξη θέματος				
6.12.Επαναλήψεις νοημάτων				
6.13.Εικόνα γραπτού				

7. ΜΑΘΗΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΝΑΙ	ΣΧΟΛΙΑ
7.1.Γνωρίζει πράξεις ακεραίων				
7.2. Γνωρίζει πράξεις δεκαδικών				
7.3. Γνωρίζει πράξεις κλασματικών				
7.4. Γνωρίζει να λύνει προβλήματα				
7.5. Γνωρίζει να λύνει απλές εξισώσεις				
7.5.Γνωρίζει βασικά γεωμετρικά σχήματα				

7.6. Αναγνωρίζει χαρακτηριστικά γεωμετρικών σχημάτων				
7.8. Γνωρίζει να λύνει προβλήματα με γεωμετρικά στοιχεία				
7.9. Γνωρίζει μονάδες χρόνου (μήνες, μέρες, εποχές)				
7.10. Γνωρίζει την ώρα				

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και υποστηρικτικό υλικό για την εκμάθηση ξένης γλώσσας σε παιδιά του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες

Φραντζεσκάκη Ευδοξία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΕΑΠ, Τμήμα :Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας, evie_frantjeskaki@yahoo.com)

Επιβλέπουσα

Γαλάνη Μαρία – Ελευθερία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Μέλος ΣΕΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, maritagalani@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ήδη υπάρχουσών μεθόδων για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, θα επιτευχθεί η ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα, η οποία βοηθά όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα, αποτελεί μία νέα αρχή για την καλύτερη οργάνωση της τάξης συνολικά. Οι σημερινές μέθοδοι εκμάθησης ξένων γλωσσών έχουν σχεδιαστεί, ώστε να διευκολύνουν ως ένα βαθμό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να μην υστερούν σε τίποτε από τους υπόλοιπους μαθητές. Παρ' όλα αυτά παρατηρείται έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας σε σχέση με εκείνο της αγγλικής. Σε αυτή τη μελέτη, γίνεται απόπειρα σύγκρισης του υλικού που χρησιμοποιείται από ξένους εκδοτικούς οίκους για την εκμάθηση της αγγλικής και της γαλλικής γλώσσας και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του στις επιδόσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, γίνεται αναφορά σε έρευνα και στα αποτελέσματα αυτής που αφορούσε στην εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες και/ή ΔΕΠ-Υ, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες, δημοτικό, υποστηρικτικό υλικό, γαλλική γλώσσα

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, παρατηρείται μία αλλαγή στο εσωτερικό των τάξεων, καθώς και στους τύπους των μαθητών. Οι τάξεις χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, ενώ οι μαθητές - αν και φαινομενικά ανήκουν στην ίδια ομάδα - παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες. Για το σκοπό αυτό, οι ειδικοί στα θέματα εκπαίδευσης αναζητούν εφαρμόσιμες τεχνικές, ώστε να ενθαρρύνουν την ισότητα στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν ακαδημαϊκά όλους τους μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ως η καλύτερη δυνατή

λύση για να πραγματοποιηθεί αυτός ο σκοπός. Σε αρκετές χώρες του κόσμου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ήδη εφαρμόζεται με τεράστια επιτυχία, προκειμένου να αξιοποιηθεί θετικά η ετερογένεια των τάξεων.

Η διαφοροποίηση στην διδασκαλία αφορά, επίσης, και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμα και στο Δημοτικό Σχολείο. Συχνά, τα μαθησιακά προβλήματα απομονώνουν τους μαθητές και κάνουν τη ζωή τους δύσκολη. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λοιπόν, εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η χρήση εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου οι μαθητές αυτοί να κινητοποιηθούν μέσα στο σχολικό χώρο και να αγαπήσουν την ξένη γλώσσα την οποία καλούνται να μάθουν.

Οι μέθοδοι που υπάρχουν αυτή τη στιγμή για την εκμάθηση της αγγλικής, κυρίως, γλώσσας (καθώς με αυτή τη γλώσσα αποκτούν οι μαθητές την πρώτη τους επαφή με μια ξένη γλώσσα και κουλτούρα) είναι πολύ βοηθητικές και σύγχρονες, προκειμένου να καλύψουν όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών ακόμα και εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά στην εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας, η οποία στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία ξεκινάει στην 5^η και 6^η τάξη, παρουσιάζονται ενδεχομένως τα περισσότερα προβλήματα, ιδίως αν η δεύτερη ξένη γλώσσα είναι η γαλλική, λόγω της ιδιαιτερότητας και της ιδιομορφίας της.

Εκμάθηση ξένης γλώσσας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες

Πολλοί εκδοτικοί οίκοι που ασχολούνται με την εκμάθηση της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, χρησιμοποιούν ήδη διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό προς χρήση των εκπαιδευτικών για όλους τους τύπους μαθητών. Ειδικότερα, στο εμπόριο υπάρχουν flash cards με την αλφάβητο, τα νούμερα, τα χρώματα κλπ., διαδραστικοί πίνακες που βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας μέσω του παιχνιδιού, παιχνίδια που έχουν ως βάση τη ζωγραφική ή το θεατρικό παιχνίδι κ.ά.

Για την αγγλική γλώσσα, το εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό είναι πολύ πλούσιο και ποικίλο και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν, όχι μόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά σε όλους τους τύπους μαθητών (οπτικούς, κιναισθητικούς, ακουστικούς). Και αυτό γιατί δια μέσου της διάδρασης, του παιχνιδιού και της χρήσης της τεχνολογίας η εκμάθηση γίνεται πιο εύκολη και διασκεδαστική, ιδίως για τα παιδιά του δημοτικού.

Στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, το εκπαιδευτικό υλικό είναι λιγότερο εμπλουτισμένο. Δεν υπάρχουν πολλοί εκδοτικοί οίκοι που να υποστηρίζουν αυτόν τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας με αποτέλεσμα αρκετοί συνάδελφοι να καταφεύγουν στη δημιουργία δικού τους υποστηρικτικού υλικού, ώστε να βοηθήσουν τόσο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές. Φυσικά, η τεχνολογία έχει βοηθήσει πολύ, καθώς μέσω του διαδικτύου, υπάρχει πρόσβαση σε εφαρμογές με παιχνίδια, κουίζ, σύντομα βίντεο που παρουσιάζουν για παράδειγμα συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα κ.ά. .

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αναφέρεται στη δημιουργία διαφορετικών δρόμων μέσα από τους οποίους μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις, κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών ως αποτέλεσμα και ως κομμάτι της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας .

Σύμφωνα με τον Raymond (1987) , η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία αρχή, η οποία θέτει ως στόχο ένα σύνολο από διαφοροποιήσεις στα μέσα και στις διαδικασίες εκμάθησης προκειμένου να επιτρέψει σε μαθητές όλων των ηλικιών με ετερογενείς ιδιαιτερότητες που όμως είναι ομαδοποιημένοι κάτω από την ίδια ομπρέλα, να αποκτήσουν δια μέσου διαφορετικών δρόμων και διαδρομών κοινούς στόχους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στους μαθητές να αποδεχτούν τον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ίσες ευκαιρίες για ομαδική εκμάθηση και διδασκαλία μεταξύ συνομήλικων ατόμων. Επιπροσθέτως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ομαδοποίηση διαφορετικών τύπων μαθητών ή διαφορετικών επιπέδων των μαθητών ή για να εντάξουμε πιο εύκολα επιπλέον υποστηρικτικό υλικό (Meirieu, 1987).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνεπάγεται την ύπαρξη άναρχου ή χαοτικού περιβάλλοντος μάθησης, ούτε ταυτίζεται με ευκολότερες ερωτήσεις ή λιγότερες ασκήσεις (Freinet, 1994) .

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004), ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει και να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πράξει τα μέγιστα προκειμένου οι μαθητές του να εξελίσσονται κάθε μέρα, κάθε βδομάδα και σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, χωρίς να τον ενδιαφέρει εάν οι μαθητές του έχουν δυσκολίες ή αν οι εμπειρίες τους ή/και η κουλτούρα τους είναι διαφορετική.

Τέλος, η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται στον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στην παροχή ίσων ευκαιριών, στην ευελιξία και στην υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικού έργου.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσει μία απαιτητική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους όχι μόνο τις ιδιαιτερότητες της ξένης γλώσσας που θα διδάξουν, αλλά και τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Meirieu, 1985).

Η χρήση λοιπόν εξατομικευμένων πρακτικών και μεθόδων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται αναγκαία, ώστε να ενταχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον. Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν την βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους, τη θετική αντιμετώπιση της επίδοσής τους και την επίτευξη των στόχων τους (Perrenoud, 1997).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς (ξενόγλωσσους και μη), που διδάσκουν στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, σε ερώτηση σχετικά με τη γνώση του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία» σε σύνολο 107 απαντήσεων, 89% απάντησαν ότι γνωρίζουν τον όρο σε αντίθεση με 11% που δεν τον γνώριζαν. Ωστόσο, σε επόμενη ερώτηση που αφορούσε στην εφαρμογή της τεχνικής αυτής στο μάθημά τους, 78% απάντησε «ναι», ενώ 22% απάντησε «όχι», παρά τα θετικά αποτελέσματα που αποφέρει η εφαρμογή μιας τέτοιας τεχνικής.

Με βάση την ανωτέρω έρευνα, λοιπόν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (89%) γνωρίζει τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» και επιλέγει να την εφαρμόζει. Όμως, παρατηρείται ότι η ενημέρωσή τους σχετικά με αυτή την τεχνική προέρχεται κατά 22% από προσωπικό διάβασμα όπως οι ίδιοι επιβεβαιώνουν, ενώ το 19% από αυτούς δηλώνει ότι η εκπαίδευσή τους προέρχεται από σεμινάρια ή επιμορφώσεις, το 16% έχει παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα και κάτω του 10% έχει κάποια εξειδίκευση στον τομέα αυτό.

Έρευνα και αποτελέσματα έρευνας

Μεθοδολογία

Η προαναφερθείσα έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και απόψεις σχετικές με το αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν μία ξένη γλώσσα. Επίσης διερευνώνται η εξοικείωση των καθηγητών με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία», η εφαρμογή της τεχνικής αυτής σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες, και τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή αυτή. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο στόχος της μελέτης, οριοθετήθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα: 1. Πώς μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και /ή ΔΕΠ-Υ από την αρχή της εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας; 2. Είναι η γαλλική γλώσσα προσιτή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και /ή ΔΕΠ-Υ ή αυτοί οι τύποι μαθητών είναι απαραίτητο να εξαιρεθούν από την εκμάθησή της; 3. Είναι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μία τεχνική στην οποία θα μπορούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και /ή ΔΕΠ-Υ να βασιστούν για να μάθουν την γαλλική γλώσσα ή υπάρχουν προβλήματα στην εφαρμογή της;

Μέθοδος έρευνας

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 20 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, το οποίο διανεμήθηκε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε ομάδες ξενόγλωσσων καθηγητών και μη.

Αποτελέσματα έρευνας

Βάσει των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από σχετικό ερωτηματολόγιο σε σύνολο 107 απαντήσεων μεταξύ διαφόρων ξενόγλωσσων καθηγητών, νηπιαγωγών και καθηγητών Ελληνικής Φιλολογίας παρατηρούνται τα εξής :

- Ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (95%) , μόνο το 59% θα μπορούσε να εντοπίσει ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες , ενώ υπήρχε και ένα ποσοστό καθηγητών της τάξεως του 36% που απάντησε ότι «μάλλον ναι», ίσως και να μπορούσε να εντοπίσει έναν τέτοιο μαθητή.
- Ένα ποσοστό 43% θεωρεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν εύκολα μία ξένη γλώσσα, ενώ ένα ποσοστό 32% θεωρούν ότι «μάλλον όχι» δεν μπορούν.
- Όσον αφορά στο αν βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η χρήση συμπληρωματικού υποστηρικτικού υλικού, 54% απάντησε ότι βοηθάει «εξαιρετικά», ενώ 31% απάντησε ότι βοηθάει «πολύ καλά». Επίσης σε ερώτηση σχετική με τη δημιουργία δικού τους υποστηρικτικού υλικού, 54% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι δημιουργούν, 29% ότι δημιουργούν «μερικές φορές» και 21% ότι δημιουργούν «πάντα».
- Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι σε ερώτηση σχετική με την εξαίρεση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (95%) απάντησε «ναι». Οι λόγοι που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά σε αυτή την ερώτηση είναι απαραίτητο να διερευνηθούν εις βάθος.
- Ένα επίσης ενδιαφέρον ποσοστό ήταν εκείνο που αφορούσε στην ερώτηση εάν η ύπαρξη μαθητή/μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει μία τάξη. Παρ' όλο που σίγουρα η ύπαρξη τέτοιων μαθητών μπορεί να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, 47% των ερωτηθέντων απάντησε «λίγο», 34% απάντησε «πολύ», 18% απάντησε «ελάχιστα» και μόλις 3% απάντησε «καθόλου».
- Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στα εμπόδια που δεν επιτρέπουν στους καθηγητές να εφαρμόσουν την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έγινε αναφορά σε πέντε (5) εμπόδια που θεωρούνται τα πιο σημαντικά και οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν αν συμφωνούν, αν σχεδόν συμφωνούν ή αν δεν συμφωνούν καθόλου. Αναφορικά με το πρώτο εμπόδιο για την έλλειψη χρόνου εκ μέρους των καθηγητών για σωστό και αποτελεσματικό σχεδιασμό μαθήματος ένα ποσοστό 47% απάντησε ότι «συμφωνεί». Ως προς το δεύτερο εμπόδιο που αναφερόταν στην έλλειψη χρόνου εκ μέρους των καθηγητών ώστε να ασχοληθούν με κάθε μαθητή ξεχωριστά, ένα ποσοστό 56% απάντησε ότι «συμφωνεί». Ως τρίτο εμπόδιο αναφέρθηκε η έλλειψη υποστηρικτικού και διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες

των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτό το εμπόδιο, 60% των ερωτηθέντων απάντησε ότι «συμφωνεί». Σαν τέταρτο εμπόδιο αναφέρθηκε η δυσκολία των καθηγητών να διαχειριστούν τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών. Επίσης το 60% απάντησε ότι «συμφωνεί». Τέλος, το πέμπτο εμπόδιο αφορούσε στην έλλειψη εκπαίδευσης και εμπειρίας εκ μέρους των καθηγητών. Στο εμπόδιο αυτό, το 59% απάντησε ότι «συμφωνεί» και άρα αποτελεί ένα ακόμη πρόβλημα που μπορούσε να οδηγήσει στην μη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επίλογος

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά καταρτισμένοι στον τομέα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο δρόμος προς μία πραγματική βοήθεια, όσον αφορά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε αυτά τα παιδιά είναι ακόμα μακρύς. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την κινητήριο δύναμη και το βασικό εργαλείο για όλους αυτούς που ασχολούνται με παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να καταστήσουν τη διδασκαλία τους περισσότερο αποτελεσματική. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτά δύνανται να οδηγήσουν στη βελτίωση των μεθόδων και των τεχνικών εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και / ή ΔΕΠ-Υ.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Freinet C., 1994, *Œuvres pédagogiques*, tome 1 ; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Paris, Seuil
- Meirieu P., 1985, *L'École mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF
- Perrenoud P., 1997, *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*, Paris, ESF
- Raymond, H., 1987, *Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique: Luxe ou nécessité?*, (Ανακτήθηκε στις 25/10/2019 από: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/flsco/athenes/peda-diff.pdf>)
- Tomlinson, C., 2004, *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω προγραμμάτων παρέμβασης

Ασβεστάς Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε., PhD., Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Με αφετηρία τη συμπεριληπτική πολιτική στην εκπαίδευση κρίνεται σημαντική η προαγωγή ορισμένων δεξιοτήτων για τα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την πλήρη και ισότιμη ένταξή τους στην κοινωνία. Ο αυτοπροσδιορισμός και οι δεξιότητες που σχετίζονται με αυτόν καταδεικνύονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία ως σημαντικοί τομείς για την επίτευξη της ποιότητας της ζωής των ατόμων με αναπηρίες. Κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να παίξει το σχολείο με σχετικά αναλυτικά προγράμματα και άλλα προγράμματα παρέμβασης. Η παρούσα εργασία αρχικά αποτυπώνει την έννοια του αυτοπροσδιορισμού και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτόν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται σχετικά προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί σε διαφορετικούς πληθυσμούς των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στη σύγχρονη αυτή πρόκληση με την ένταξη κι εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά. Σημαντική θα είναι η επίδραση που θα έχει στην κοινωνία η σύνδεση και η ένταξη σχετικών προγραμμάτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ο ρόλος των ατόμων που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και αυτών που την υποστηρίζουν και την εφαρμόζουν μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικός σε περιπτώσεις υιοθέτησης σχετικών δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: Άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοπροσδιορισμός, μετάβαση, ποιότητα ζωής

Εισαγωγή

Μελετώντας τη κείμενη νομοθεσία (Ν. 4547/2018), διαπιστώνουμε ότι «αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία» (Άρθρο 2, παρ. 1ιβ), σημείο που φανερώνει την ενταξιακή φιλοσοφία της. Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Βαρδακαστάνης, 2013), σε σχετικό πρόγραμμα σε στελέχη της που αποσκοπεί στην εκπαίδευση σε θέματα σχεδιασμού πολιτικής για την αναπηρία επιχειρεί σε *συλλογικό επίπεδο*, να ενδυναμώσει τα στελέχη του αναπηρικού κινήματος, ώστε να διεκδικήσουν με συστηματικό τρόπο τα δικαιώματά τους (για ίση μεταχείριση, για πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά, για προσβασιμότητα σε υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά, κ.λπ.), με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης κοινωνικής ένταξης. Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό, το αναπηρικό κίνημα μέσω της υλοποίησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος επισημαίνει ότι στοχεύει σε *ατομικό επίπεδο*, να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ώστε τα

άτομα με αναπηρία να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι παραδοσιακές παραδοχές στην προσωπική τους ανάπτυξη, στην αυτονομία και στον **αυτοπροσδιορισμό** τους, και συνεπώς να προχωρήσουν στην αναθεώρηση και στον μετασχηματισμό τους. Σε αναφορά (Σούλης, 2013) σχετικού παραδείγματος από τη διεθνή πρακτική καταδεικνύεται σχέδιο δράσης που πρέπει να αναπτυχθεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλα τα άτομα με αναπηρία να εξασφαλίσουν το δικαίωμά τους για πρόσβαση στην εργασία. Όπως επισημαίνει ο Σούλης, το δικαίωμα αυτό συνδέεται με την κατοχύρωση δύο άλλων σημαντικών δικαιωμάτων τα οποία πρέπει να απολαμβάνουν όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες, στο δικαίωμα για αυτοϋπεράσπιση, καθώς στο δικαίωμα για αυτοπροσδιορισμό, αναφερόμενος στη «δυνατότητα να ελέγχουν οι πολίτες αυτοί τη ζωή τους» και τονίζοντας ότι «συνδέεται με την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών, όπως το να σέβονται οι άλλοι τα συναισθήματά σου, να αποδέχονται τις επιλογές σου, να αναγνωρίζουν τον τρόπο ζωής σου» (ό.π., σελ. 167), καθώς αυτές συνδέονται και με την ποιότητα της ζωής τους (Ασβεστάς, 2013 ; Σούλης, & Φλωρίδης, 2006). Ειδικότερα για την προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση στην ενηλικιότητα και το θέμα της αναπηρίας, τίθενται καίρια ζητήματα: α) κατά πόσο αναγνωρίζεται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού σε όλα τα άτομα με αναπηρία, πώς είναι δυνατόν, ειδικά για ορισμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, να γίνει η μετάβαση από τα προστατευμένα και ειδικά πλαίσια στο ανασφαλές πλαίσιο της κοινωνίας των ενηλίκων (Δημητρόπουλος, 2010); β) Παρόλο λοιπόν που ο αυτοπροσδιορισμός εμφανίζεται να συνδέεται με το επίπεδο της ποιότητας της ζωής (White, Flanagan & Nadig, 2018 ; Ασβεστάς, 2013) γιατί, όπως επισημαίνεται και από τους γονείς τους δεν αποτελεί συχνά στόχο των προγραμμάτων παρέμβασης και υποστήριξης των μαθητών (Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss & Machalicek, 2013); γ) Ποια είναι τα σχετικά προγράμματα παρέμβασης και πώς μπορούν να συνδεθούν με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών;

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού, τομείς και σχετικές δεξιότητες

Παρόλο που αυτοπροσδιορισμός ως όρος στη βιβλιογραφία εμφανίστηκε με στόχο να περιγράψει γνώσεις, τάσεις, ικανότητες ή και δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται με την ελεύθερη επιλογή και τη στοχοθεσία του ατόμου σε όλα τα στάδια της ζωής του, οι Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer (1998) προσπάθησαν να συμπεριλάβουν όλους τους ορισμούς. «*Αυτοπροσδιορισμός*» είναι ο όρος για να αποδώσει το «*συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων που καθιστούν το άτομο ικανό να εμπλέκεται με τη στοχοθετημένη, αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά. Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν η αντίληψη που έχει το άτομο για τα δυνατά και τα περιοριστικά του στοιχεία μαζί με την πεποίθηση στην ικανότητά του και στην αποτελεσματικότητά του. Όταν το άτομο ενεργεί με βάση αυτές τις δεξιότητες και στάσεις, έχει μεγαλύτερη ικανότητα να ασκεί έλεγχο στη ζωή του και υιοθετεί το ρόλο του επιτυχημένου ενήλικα*» (ό.π., σ. 2). Για να θεωρήσουμε ότι το άτομο εκδηλώνει συμπεριφορά που φανερώνει αυτοπροσδιορισμό, σύμφωνα με τον Wehmeyer (2003), θα πρέπει το άτομο να ενεργεί αυτόνομα, με τρόπο που δηλώνει συνειδητοποίηση του εαυτού του, να λειτουργεί και να αντιδρά στα γεγονότα με ένα ψυχολογικά ενδυναμωμένο τρόπο και η

συμπεριφορά του να είναι αυτορρυθμιζόμενη. Συγκεκριμένα με τον τομέα της *αυτόνομης συμπεριφοράς* συνδέονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με την επιλογή, τη λήψη απόφασης, την επίλυση προβλήματος, τη στοχοθέτηση και την επίτευξη του στόχου, αλλά και δεξιότητες ώστε το άτομο να αισθάνεται ανεξαρτησία και ασφάλειας και να αναλαμβάνει ρίσκο. Με την *αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά* σχετίζονται οι δεξιότητες στοχοθέτησης και επίτευξης του στόχου, οι δεξιότητες αυτοπαρατήρησης, αξιολόγησης της παρατήρησης και ενδυνάμωσης του εαυτού, όπως και οι δεξιότητες αυτοκαθοδήγησης, αλλά και αυτές της υπεράσπισης του εαυτού, μαζί με τις ηγετικές δεξιότητες. Με την *ψυχολογική ενδυνάμωση* σχετίζεται η επιλογή της εσωτερικής έδρας ελέγχου καθώς και η θετική απόδοση της αποτελεσματικότητας και η προσδοκία αποτελέσματος. Τέλος για τον τομέα της *συνειδητοποίηση του εαυτού*, απαιτείται προαγωγή της αυτογνωσίας του ατόμου και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Πρόγραμμα προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού κι ενίσχυσης σχετικών δεξιοτήτων

Για τη διερεύνηση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρίες έχουν συνταχθεί σχετικές κλίμακες αξιολόγησης για να καταγραφούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, ώστε να σχεδιαστούν ανάλογα προγράμματα παρέμβασης γι' αυτούς. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφία καταδεικνύει έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση (Ασβεστάς, 2010) αλλά και την παρέμβαση με σκοπό την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού (Chambers et al., 2007). Σε αυτές εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα παρέμβασης που συντάχθηκαν για το συγκεκριμένο σκοπό, όπως είναι το “Σκαλοπάτια προς τον Αυτοπροσδιορισμό”.

Το πρόγραμμα “Σκαλοπάτια προς τον Αυτοπροσδιορισμό” (Steps to Self-Determination) των Hoffman & Field (2005) έχει ως σκοπό την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού ατόμων είτε είναι με αναπηρίες είτε όχι, καθώς έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές και πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών με αναπηρίες και του τυπικού πληθυσμού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, των συμβούλων και των οικογενειών σε αυτό το πρόγραμμα είναι να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες που θα τους βοηθήσει να διεκδικούν την ατομικότητά τους και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Καίριος είναι ο ρόλος των μαθητών που καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα αυτό και μαζί με αυτούς και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν. Το πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάζεται σε άλλο μέρος της εργασίας μας, περιλαμβάνει μία ενότητα προσανατολισμού, ένα εργαστήριο έξι ωρών (το οποίο μπορεί να χωριστεί σε 5 διαφορετικά μέρη διάρκειας 1 διδακτικής ώρας περίπου) και 16 ακόμη ενότητες. Πολλές από αυτές τις θεματικές ενότητες μπορεί να διαπραγματευτούν και σε άλλες ενότητες, καθώς δεν θεωρούνται αποκομμένες από το σύνολο του προγράμματος αυτού. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει: α) Τους στόχους της ενότητας, β) Τις οδηγίες προετοιμασίας, γ) Τις δραστηριότητες, δ) Τις σχετικές διαφάνειες, ε) Το αναλυτικό περιεχόμενο της ενότητας, στ) Τα φύλλα εργασίας για τους συμμετέχοντες. Οι συντάκτες του προγράμματος βασίστηκαν στο μοντέλο αυτοπροσδιορισμού που ανέπτυξαν (Field & Hoffman, 1994), το οποίο αποτελείται από πέντε βασικά στοιχεία:

Γνώρισε τον εαυτό σου και το περιβάλλον σου, Εκτίμησε τον εαυτό σου, Σχεδιάσε, Δράσε, Βίωσε τα αποτελέσματα και Μάθε. Μετά την πρώτη γνωριμία ακολουθεί εισαγωγική συνάντηση στην οποία γίνεται παρουσίαση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού στους συμμετέχοντες. Με την ενεργό τους συμμετοχή συμφωνείται το σχέδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στο μοντέλο των κατασκευαστών και προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τις θεματικές που θεωρούν σημαντικές οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Στις συναντήσεις που ακολουθούν την αρχική και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε συγκεκριμένες θεματικές που παρουσιάζονται σε επόμενο σημείο.

Κάθε θεματική περιλαμβάνει: α) Τους στόχους, β) Τις οδηγίες προετοιμασίας της θεματικής, γ) Τις πληροφορίες για τα υλικά και τον εξοπλισμό που απαιτούνται, δ) Τη συνοπτική επισκόπηση της θεματικής, ε) Τις τεχνικές και τις δραστηριότητες, στ) Τις μικρογραφίες των διαφανειών που σχετίζονται με τη θεματική, ζ) Τις μικρογραφίες των φύλλων εργασιών που σχετίζονται με τη θεματική. Τα φύλλα εργασίας και οι διαφάνειες μεταφράστηκαν, προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες από τις διαφάνειες μεγεθυμένες, ώστε να μπορούν να δουν τα παιδιά καλύτερα κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Φορητός υπολογιστής, προτζέκτορας, πίνακας, χαρτιά, μολύβια και μαρκαδόροι. Καθώς η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης έχει ήδη αποτυπωθεί, στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι θεματικές αναλυτικότερα:

Ονειρεύομαι για τις δυνατές πιθανότητες που έχω. Στη θεματική αυτή μετά την ακρόαση μιας σχετικής ιστορίας, ακολούθησε συζήτηση για την ηρωίδα της ιστορίας, και κλήθηκαν οι μαθητές να αποτυπώσουν σε φύλλο εργασίας τα δικά τους όνειρα, τα οποία και διηγήθηκαν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Παράλληλα ασκήθηκαν σε δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης (βλεματική επαφή, αποφυγή διακοπής ομιλητή, αποφυγή άσκησης κριτικής).

Τι είναι σημαντικό για μένα; Η θεματική αυτή είχε ως σκοπό να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν και να δηλώσουν με ποιο τρόπο τα όνειρα που κάνουν τους βοηθούν να αποφασίσουν τι θέλουν και γιατί αυτό είναι σημαντικό για τους ίδιους. Παράλληλα ασκήθηκαν σε δεξιότητες ενεργούς ακρόασης.

Δημιουργώ δυνατότητες για μακρινούς στόχους (μακροπρόθεσμους). Κατά τη διάρκεια αυτής της θεματικής οι συμμετέχοντες, αφού αναγνώρισαν την έννοια και τη σημασία του στόχου στη ζωή τους, κλήθηκαν να καταγράψουν τις δυνατότητές τους για μακροπρόθεσμους στόχους. Παράλληλα εκπαιδεύτηκαν στη χρήση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών και έμαθαν να αναγνωρίζουν τις ατομικές τους ανάγκες για τη φροντίδα του εαυτού τους.

Βάζω στόχους. Στόχος αυτής της θεματικής αποτέλεσε για τους συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και ό,τι χρειάζονται για τη φροντίδα του εαυτού τους,

να επιλέγουν ένα μακροπρόθεσμο στόχο και να αποτυπώνουν τουλάχιστον τρεις παρατηρήσιμους και ρεαλιστικούς βραχυπρόθεσμους στόχους για να φτάσουν τον μακροπρόθεσμο που έθεσαν αρχικά. Παράλληλα ασκήθηκαν κατά ζευγάρια σε δεξιότητες αλληλοσυμβουλευτικής.

Επιλέγω κοντινούς στόχους (βραχυπρόθεσμους). Οι δραστηριότητες της θεματικής αυτής εκπαίδευσαν τους συμμετέχοντες ώστε να επιλέγουν έναν από τους βραχυπρόθεσμους στόχους που έχει σχέση με τον μακροπρόθεσμο που έθεσαν, αλλά και να μπορεί αυτός ο στόχος να παρατηρηθεί, αξιολογηθεί και να επιτευχθεί μέσα στο χρονικό διάστημα που καθορίζεται. Παράλληλα ασκήθηκαν στη χρήση των δεξιοτήτων της ενεργούς ακρόασης.

Σχεδιάζω τα σκαλοπάτια για να επιτύχω ένα κοντινό στόχο (βραχυπρόθεσμο). Στόχος αυτής της θεματικής αποτέλεσε να αναγνωρίσουν και να αποτυπώσουν τα βήματα που απαιτείται να κάνουν με σκοπό να επιτύχουν στο βραχυπρόθεσμο στόχο που έθεσαν.

Σχεδιάζω ενέργειες για τα σκαλοπάτια. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη θεματική εκπαιδεύτηκαν στην αναγνώριση και αποτύπωση των ενεργειών που απαιτείται να γίνουν από μέρους τους για την επίτευξη του βραχυπρόθεσμου στόχου που έθεσαν. Επίσης έκαναν και πάλι χρήση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών.

Ανεβαίνω το πρώτο σκαλί (παίρνω το ρίσκο). Στο σημείο αυτό εφάρμοσαν το μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με τις εμπειρίες που είχαν βιώσει οι συμμετέχοντες. Στόχο της θεματικής αποτελεί η αναγνώριση της πρώτης ενέργειας που απαιτείται για να μπου οι μαθητές/τριες σε πορεία προς την επίτευξη του βραχυπρόθεσμου τους στόχου. Κλήθηκαν να φανταστούν την υλοποίηση των ενεργειών που έχουν σχεδιάσει και έπειτα να προβλέψουν τα πιθανά αποτελέσματα αυτών των ενεργειών.

Δημιουργικό ξεπέρασμα εμποδίων. Αφού μοιραστήκαμε μεταξύ μας τις εμπειρίες που βίωσαν οι συμμετέχοντες από τις ενέργειες που έκαναν, εκπαιδεύτηκαν στις έννοιες «εμπόδιο» και «δημιουργικό ξεπέρασμα ενός εμποδίου». Κατόπιν αναγνώρισαν και αποτύπωσαν τις επόμενες ενέργειες για την επίτευξη του βραχυπρόθεσμου στόχου που έθεσαν και τα πιθανά αποτελέσματα αυτών των ενεργειών.

Μια μικρή βοήθεια από τους φίλους μου. Στη θεματική αυτή ασκήθηκαν σε δεξιότητες συνεργασίας και δημιουργικής επίλυσης προβλήματος. Επίσης σχεδίασαν τι πρέπει να κάνουν για να συνεχίσουν την πορεία προς την επίτευξη του βραχυπρόθεσμου στόχου.

Ταξίδι στον αυτοπροσδιορισμό. Κατά τη θεματική αυτή οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με ανάλογες περιπτώσεις ατόμων με αναπηρίες που έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού.

Δυναμική επικοινωνία. Στη θεματική οι συμμετέχοντες έμαθαν τη διάκριση ανάμεσα στην επιθετική, τη δυναμική και την παθητική επικοινωνία.

Διαπραγμάτευση. Ασκήθηκαν στο σημείο αυτό οι συμμετέχοντες σε δεξιότητες διαπραγμάτευσης, αφού παρουσιάστηκαν περιπτώσεις όπου κερδίζουν και οι δύο πλευρές κατά την επίλυση ενός προβλήματος.

Επίλυση της σύγκρουσης. Βοηθήσαμε τους συμμετέχοντες στη θεματική αυτή να χρησιμοποιούν την επίλυση μιας σύγκρουσης μέσω της διαπραγμάτευσης.

Ποιο είναι το επόμενο βήμα μας; Το πρόγραμμα έκλεισε με την επανάληψη των σημαντικών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού, με την αποτύπωση της πορείας των συμμετεχόντων και των επόμενων σχεδίων τους με στόχο την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού τους.

Άλλα προγράμματα προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού

Εκτός από το πρόγραμμα με τίτλο “Σκαλοπάτια προς τον Αυτοπροσδιορισμό”, υπάρχουν και άλλα σχετικά προγράμματα, από τα οποία τα κυριότερα είναι το “Επόμενο Βήμα”, το “Βάζω Πόδια στα Όνειρά μου” και το “Ανέλαβε Εσύ για το Μέλλον”, και παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Το πρόγραμμα “Βάζω Πόδια στα Όνειρά μου” (Putting Feet on My Dreams: A Program in Self-Determination) (Fullerton, 1998) έχει ως στόχο να κάνει ικανά τα άτομα με διάγνωση διαταραχή αυτιστικού φάσματος να σχεδιάσουν το μέλλον τους και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, εστιάζοντας στους παρακάτω τρεις τομείς: α) στην Αυτογνωσία, καθώς αναγνωρίζουν τα ατομικά τους ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τους και προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, β) στη Γνώση της ζωής, καθώς αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για μία ανεξάρτητη ενήλικη ζωή, και γ) στο Σχεδιασμό ζωής, όπου ασκούνται να σχεδιάζουν τρόπους για να τους κατακτήσουν τους τους στόχους τους με επιτυχία. Το πρόγραμμα υποστηρίζεται με δύο σχέδια εργασίας (projects) για το μαθητή: τη σύνταξη του Ατομικού Φακέλου του μαθητή (portfolio) κι ένα ακόμη που παρέχει στο μαθητή την δυνατότητα να οργανώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη ζωή του ως ενήλικας.

Το πρόγραμμα “Ανέλαβε Εσύ για το Μέλλον” (TAKE CHARGE for the Future) έχει ως σκοπό την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού των εφήβων μέσα από τη διευκόλυνση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από μέντορες, καθώς και με την ανάλογη υποστήριξη από συνομηλικούς και γονείς (Powers, Wilson, Matuszewski, Phillips, Rein, Schumacher & Gensert, 1996). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αντλεί στοιχεία από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, βρέθηκε αποτελεσματική σε ένα εύρος μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Powers, Turner, Westwood, Matuszewski, Wilson & Philips, 2001).

Το πρόγραμμα Επόμενο Βήμα (Next S.T.E.P.: Student Transition and Educational Planning) αποτελείται από 16 μαθήματα (διάρκειας 50 λεπτών), συνοδεύεται από οπτικοποιημένο υλικό (βίντεο κι έντυπο) με στόχο «να διδάξει στους μαθητές τις δεξιότητες

που απαιτούνται για τη μετάβασή τους και να τους εμπλέξουν ενεργά και με επιτυχία στη διαδικασία αυτή» (Halpern, Herr, Wolf, Lawson, Doren & Johnson, 1995, σ. 5). Η εφαρμογή του έχει βρεθεί επίσης αποτελεσματική (Zhang, 2001).

Συμπερασματικά

Καθώς τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση και καλούνται να αντιμετωπίσουν το στίγμα και να διαχειριστούν μεγαλύτερα οικονομικά βάρη σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρίες (Blustein, 2008 ; Strauser, O'Sullivan & Wong, 2010), θεωρούμε σημαντικό να τα προετοιμάσουμε κατάλληλα από το σχολείο για τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή. Η πρώιμη παρέμβαση συμβάλει σε εύκολες και σε επιτυχημένες μεταβάσεις (Corsello, 2005 ; Schall, Wehman, McDonough, 2012). Παρόλο που έχει επισημανθεί ο ρόλος της μετάβασης στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και η επίδρασή της στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (Ασβεστάς, 2007) και υπάρχει σχετικό πρόγραμμα μετάβασης από τη Α/θμια στη Β/θμια (Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου & Πατρίκα, 2016) σημαντικό είναι να εξετάσουμε κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχουν αυτή τη δυνατότητα προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού.

Η Καρτασίδου (2015) διερευνώντας την έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες διαπιστώνει ορισμένες θετικές αναφορές, καθώς προάγεται εν μέρει η αυτονομία μέσω της αυτόνομης διαβίωσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, αλλά και σημαντικές ελλείψεις, καθώς οι τρεις υπόλοιποι τομείς του αυτοπροσδιορισμού, δεν αναδεικνύονται στα ισχύοντα Α.Π.Σ.. Για το λόγο αυτό επισημαίνεται ως επιτακτική η ανάγκη οι συγκεκριμένοι τομείς με τις σχετικές δεξιότητες να ενταχθούν στα Α.Π.Σ. των σχολικών μονάδων.

Σημαντική ρόλο στην προαγωγή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων προαγωγής αυτοπροσδιορισμού μπορούν να έχουν, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους σχετικούς εμπλεκόμενους επαγγελματίες και οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού στα Κ.Ε.Σ.Υ., με την προϋπόθεση να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να είναι ικανοί να σχεδιάζουν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στους τομείς αυτούς. Ιδιαίτερα θα συμβάλλει σε αυτό η συνεργασία μεταξύ των απαιτούμενων επαγγελματιών των σχετικών φορέων και επαγγελματιών, αλλά και η σχετική κατάρτισή τους (Ασβεστάς, 2019) και σε γνώσεις των σημαντικών παραμέτρων για μία επιτυχημένη μετάβαση (Ασβεστάς, 2014, 2020) και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τα άτομα που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξή τους σε μελλοντικές δράσεις και αναπροσαρμογές των Α.Π.Σ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ασβεστάς, Α. (2020). Υποστηρίζοντας τη μετάβαση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην εκπαίδευση και στην εργασία. *Νέος Παιδαγωγός online*, 19, 356-369
- Ασβεστάς, Α. (2019). Η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της συμβουλευτικής. Στο Ε.Χ., Παπακίτσος, Ξ., Φουλίδη, Ν., Δρόσος & Κ., Μακρόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου με τίτλο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες»*, (σ.σ. 62-74). Ελευσίνα: Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.
- Ασβεστάς, Α. (2014). Προς μία επιτυχημένη Μετάβαση των Ατόμων με Αναπηρίες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Τι, γιατί και πώς επιτυγχάνεται για τα (νέα) άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 103, 219-223.
- Ασβεστάς, Α. (2013). Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητικές ανεπάρκειες σε σχέση με την ποιότητα της ζωής τους. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, τ. Β΄. Πρακτικά Συνεδρίου της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, (σ.σ. 355-366). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασβεστάς, Α. (2010). Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νοητικές ανεπάρκειες. Μια Πανελλαδική Αξιολόγηση του Αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 94-95, 173-186.
- Ασβεστάς, Α. (2007). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Εκπαίδευσης*, (σ.σ. 81 - 109). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Βαρδακαστάνης, Ι. (2013). *Newsletter. Διμηνιαία έκδοση*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Ανακτήθηκε την 17/8/2020 από <https://www.esamea.gr/help/41-publications/others/482-teyxos-8-toy-newsletter-tis-esamea-gia-to-programma-exeidikeysis-aironton-stelexon-kai-ergazomenon-toy-anapirikoy-kinimatos-sto-sxediasmo-politikis-gia-themata-anapirias>
- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ. & Πατρικά, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228-240.
- Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., Machalicek, W. (2013). Self-Determination among Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability: Parent Perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(3), 129-138.
- Chambers, R., Wehmeyer, M., Saito, Y., Lida, K., Lee, Y. & Singh, V. (2007). Self-Determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality*, 15 (1), 3-15.
- Corsello, C. (2009). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, (18)2, 74-85.
- Δημητρόπουλος, Α. (2010). Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: Υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση των πολιτών με αναπηρία. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17 (2), 159-169.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.
- Fullerton, A. (1998). Putting feet on my dreams: Involving students with autism in life planning. In M., Wehmeyer & D., Sands, (Eds.), *Making it happen: Student involvement in education planning, decision-making and instruction* (pp.279-296). Baltimore: Paul Brookes.
- Halpern, A., Herr, C., Wolf, N., Lawson, J., Doren, B. & Johnson, M. (1995). *Next S.T.E.P.: Student transition and education Planning. Teacher manual*. Austin, T.X.: Pro-ed.
- Hoffman, A. & Field, S. (2005). *Steps To Self-Determination. A Curriculum To Help Adolescents Learn To Achieve Their Goals (2nd edition)*. Texas: Pro-ed.
- Καρτασίδου, Α. (2015). *Ενίσχυση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και μάθησης παιδιών και νέων με νοητική αναπηρία*. Ανακτήθηκε την 14/8/2020 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10802/1877_KAPRTASIDOU.pdf

- N. 4547 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Powers, L., Wilson, R., Matuszewski, J., Phillips, A., Rein, C., Schumacher, D. & Gensert, J. (1996). Facilitating adolescent self-determination: What does it take? In D. Sands & M. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 257-284). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Powers, L., Turner, A., Westood, D., Matuszewski, J., Wilson, R. & Phillips, A. (2001). TAKE CHARGE for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 85-104.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σούλης, Σ. & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με Νοητική Υστέρηση: Αναζητώντας τις Επιλογές τους με Βάση το Δικαίωμα της Αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13 (2), 1-13.
- Schall, C., Wehman, P. & McDonough, J. (2012). Transition from School to Work for Students with Autism Spectrum Disorders: Understanding the Process and Achieving Better Outcomes. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 189-202.
- Strauser, D., O'Sullivan, D. & Wong, A. (2010). The relationship between contextual work behaviours self-efficacy and work personality: An exploratory analysis, *Disability and Rehabilitation*, 32(24), 1999-2008.
- Wehmeyer M. (2003). A Functional Theory of Self-Determination: Model Overview. In M. Wehmeyer, B. Abery, D. Mithaug & R. Stancliffe (Eds.), *Theory In Self-Determination*, (pp.182-201). Illinois: Charles Thomas.
- White, K., Flanagan, T. & Nadig, A. (2018). Examining the Relationship Between Self-Determination and Quality of Life in Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30, 735-754.
- Zhang, D. (2001). The effect of N.E.X.T. S.T.E.P. instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 121-132.

Ένταξη και Συμπερίληψη στο Ελληνικό Σχολείο

Αλέξανδρος Καμπαναράκης

*Εκπαιδευτικός, Φυσικός MSc, Πρόεδρος Ε.Δ.Ε.Α.Υ. - Δ/ντής Γυμνασίου Τυμπακίου
kampanarakis@hotmail.com*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό να παρουσιάσει τα βήματα που έχουν γίνει στην πατρίδα μας με σκοπό την ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελληνική δημόσια, γενική εκπαίδευση. Θα αναφερθούν τα συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπών Διαγνωστικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), οι οποίες αποτελούν πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα δοθούν βιβλιογραφικά δεδομένα για την ένταξη και συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και θα διερευνηθεί η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός σχολείου για όλους. Επιπλέον, θα γίνει αποτίμηση της ανάγκης για λειτουργία Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε όλες τις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης και θα παρουσιαστεί η στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών θα εξειδικευτεί περεταίρω σε σχέση με το φύλο, την κατηγορία εκπαίδευσης (γενική ή ειδική) και την επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Τέλος, θα γίνουν προτάσεις υπερπήδησης των εμποδίων που εμφανίζονται στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ένταξη και Συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση, Ε.Δ.Ε.Α.Υ., ψυχοκοινωνική υπηρεσία,

Εισαγωγή

Η διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24) που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009,) στην Ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε με το ΦΕΚ 315, 12.02.2014 τ. Β΄ βάσει του οποίου συστάθηκαν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διαγνωστικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), οι οποίες αποτελούν πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης

Όπως αναφέρει το άρθρο 1 παρ. 1 του ΦΕΚ 315, 12.02.2014 τ. Β΄

«Η κατά άρθρο 39 παρ. 4 του Ν. 4115/2013 ιδρυθείσα Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης. Οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και

με αναπηρία και γενικά στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου. Στηρίζονται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών¹ (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.»

Το άρθρο 2 του ίδιου ΦΕΚ αναφέρει:

«Κάθε Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελείται από:

α) Το/τη διευθυντή/ντρια της Σχολικής Μονάδας που τελεί χρέη Προέδρου με αναπληρωτή το νόμιμο αναπληρωτή του στα καθήκοντά του ως διευθυντή,

β) Τους/τις Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με την παράγραφο ββ του άρθρου 39 του Ν. 4115/2013.

γ) Τον/την Ψυχολόγο σύμφωνα με την παράγραφο γγ του άρθρου 39 του Ν. 4115/2013.

δ) Τον/την Κοινωνικό Λειτουργό, σύμφωνα με την παράγραφο δδ του άρθρου 39 του Ν. 4115/2013.

Στις συνεδριάσεις της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. μπορεί να καλείται και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής που έχει ανάγκη υποστήριξης.

Γραμματέας ορίζεται ο γραμματέας της σχολικής μονάδας και ελλείψει αυτού εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε αυτή. Για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δεν καταβάλλεται αποζημίωση στα μέλη της.

Το προσωπικό της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο σχολείο της με στόχο την υποστήριξή του α) στην αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων και επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης και την ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και β) στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις.»

Στο Άρθρο 3 Γενικές Αρμοδιότητες

«Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. έχει, σύμφωνα και με τις διατάξεις του άρθρου 39, παράγραφο 4ε του Ν. 4125/2013 τις εξής αρμοδιότητες:

¹ Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24) που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009), ενώ στην Ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε με το ΦΕΚ 315, 12.02.2014 τ. Β΄.

α) Διενεργεί αξιολόγηση για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του σχολικού δικτύου.

β) Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής.

γ) Πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική τάξη του με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα για επιπρόσθετες παρεμβάσεις και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης συνεργάζεται με ΠΠΔ (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα) ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής της, με κοινωνικές Υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές Αρχές.»

Κυρίως Μέρος

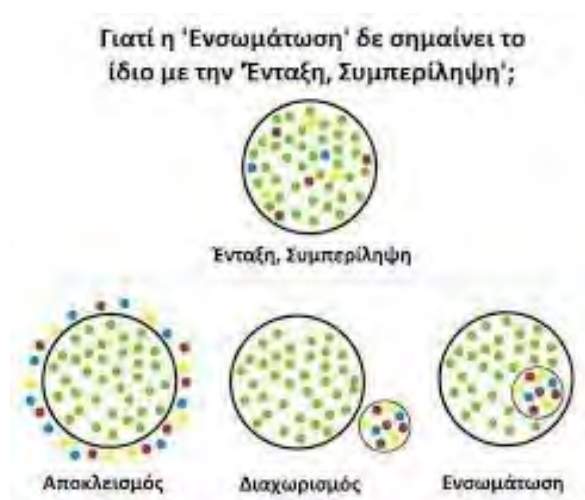
Είκοσι έξι χρόνια πριν, τον Ιούνιο του 1994, ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». Η διακήρυξη διέπεται από τη φιλοσοφία του σεβασμού και της πλήρους αποδοχής όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις. Επίσης, σημαντικό σημείο της διακήρυξης αυτής είναι ότι αναδεικνύεται ο Αγγλικός όρος *inclusion* (προερχόμενος από το λατινικό ρήμα *includere*), ο οποίος αποδίδεται στα ελληνικά ως «ενσωμάτωση», «ένταξη», και «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Πολυχρονοπούλου, 1999). Οι J. Sebba και M. Ainscow (1996) για τον όρο *inclusion* αναφέρουν ότι αποδίδει την προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί σε όλες τις υπάρχουσες ανάγκες αναδιοργανώνοντας το αναλυτικό του πρόγραμμα ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές της τοπικής κοινωνίας και μάλιστα μειώνοντας την ανάγκη για αποβολές, ενώ οι Ζώνιου και Σιδέρη (2000) αναφέρουν ότι ο όρος υποδηλώνει ένα διαρκεί αγώνα για δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) η συνεκπαίδευση ονομάζεται 'Ένα Σχολείο για Όλους'. Το σχολείο αυτό παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Ακολουθεί η διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24) που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009), ενώ στην Ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε με το ΦΕΚ 315, 12.02.2014 τ. Β'.

Επίσης, «Με τον όρο Παιδαγωγική της Ένταξης ορίζεται το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και στην αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό

και εκπαιδευτικό γίνεσθαι» (Σούλης, 2002). Αντίστοιχα, η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία χωρίς τέλος που έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής και τη μείωση του αποκλεισμού όλων των παιδιών από τα αναλυτικά προγράμματα, τις κουλτούρες και τις κοινωνίες των σχολείων ώστε όλα τα παιδιά να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση (Booth & Ainscow 2002).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως προϋπόθεση το δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δυνατότητες όπως και κάθε παιδί της ηλικίας του (Jenkinson, 1997).

Η διαφορά του αποκλεισμού, του διαχωρισμού, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης μπορεί να αποδοθεί επιτυχημένα από την εικόνα 1 (από την Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας).



Εικόνα 1: Η διαφορά του αποκλεισμού, του διαχωρισμού, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης.

Είναι βασικό να κατανοήσουμε ότι η αναπηρία αποτελεί κυρίως κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό (Oliver, 1990). Σήμερα αυτό το επεκτείνουμε σε όλους τους μαθητές με κοινωνικές δεξιότητες. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία έχουν ως βασική πηγή την κοινωνία και όχι το ίδιο το άτομο. Πρέπει να προσαρμόσουμε τις κοινωνικές συμπεριφορές έτσι ώστε τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αισθάνονται ότι έχουν την ίδια αποδοχή με κάθε άλλο παιδί.

Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (διευθυντής, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικοί ΕΑΕ) έχουν ως στόχο την ευρύτερη κοινότητα στην οποία μετέχει ο μαθητής και όχι μόνο το μαθητή που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Καθημερινή πρακτική, ιδιαίτερα των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, αποτελεί η κλινική παρατήρηση τόσο στην τάξη όσο και στο προαύλιο και του υπόλοιπους χώρους του σχολείου. Επίσης, καθημερινή πρακτική αποτελεί και η συνεργασία της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. με όλους τους εκπαιδευτικούς (Ε.Α.Ε και γενικής εκπαίδευσης) αλλά και ολόκληρη την σχολική κοινότητα με στόχο την συμπερίληψη, την παροχή ίσων ευκαιριών και την επανένταξη.

Βασικό καθήκον της/του ψυχολόγου και της/του κοινωνικού λειτουργού (άρθρο 4 του ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β'), αποτελεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μικρών στοχευμένων προγραμμάτων με βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες βάσει της λογικής που αναφέραμε παραπάνω ότι, στόχος είναι η ευρύτερη κοινότητα στην οποία μετέχει ο μαθητής και όχι μόνο ο μαθητής που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Η καταγραφή του οικογενειακού ιστορικού, η παρατήρηση και η καταγραφή συμπεριφορών, τα στοχευμένα μικρά προγράμματα με ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες, οι μεταγνωστικές εμπειρίες που παράγει αυτή η διαδικασία και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας, αποτελούν μια ολοκληρωμένη παρέμβαση. Τα προγράμματα περιέχουν 'ασκήσεις' οι οποίες αποβλέπουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και αλτρουισμού, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη διαχείριση συγκρούσεων και θυμού. Οι ασκήσεις αυτές φέρνουν σε επαφή τους συμμετέχοντες με τον εαυτό τους και τους άλλους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Η συνεισφορά της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε όλα τα παραπάνω είναι απολύτως αναγκαία και καθοριστική. Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι το πρωτοβάθμιο όργανο που μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσα προαναφέρθηκαν και έτσι να γίνει πράξη η ένταξη και η συμπερίληψη. Ως εκ τούτου σε σχολικές μονάδες που δεν λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ο στόχος την συμπερίληψης φαντάζει ακατόρθωτος.

Τόσο στην Ελλάδα (Koutrouba et al., 2008; Κωλέττη, 2016; Πατσιδίου, 2010; Πέννα, 2008), όσο και σε άλλες χώρες (Ahmme et al., 2013; Bhatnagar & Das, 2014), οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν με θετικό μάτι την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το ίδιο καταδεικνύει και ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο (Avramidis & Norwich, 2002).

Επίσης, οι περισσότερες έρευνες συντείνουν στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ακόμα και αν έχουν θετική στάση στη συμπερίληψη, θεωρούν τους εαυτούς τους ανέτοιμους - εξ αιτίας έλλειψης γνώσεων και κατάλληλων προσόντων - να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bhatnagar & Das, 2014). Όπως διαπιστώνουν οι Avramidis και Kalyva (2007), αλλά και οι Zoniou, Sideri και Vlachou (2006), αν και οι στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την προσωπική τους συμμετοχή σε προγράμματα συμπερίληψης μιας και θεωρούν ότι δεν έχουν το κατάλληλο εξοπλισμό και την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συμπερίληψη προωθείται και με τη συνδιδασκαλία, στο γενικό τμήμα, του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος. Η προσωπική μου εμπειρία λέει ότι, κάποιοι συνάδελφοι της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμη να δεχτούν συνδιδασκαλία με συνάδελφο της ειδικής, ιδίως αν ο τελευταίος διδάσκει σε τμήμα ένταξης και όχι σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σε σχέση με το φύλο τους, έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει καμία έμφυλη διαφορά (Koutrouba et al., 2008· Leatherman & Niemeyer, 2005).

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη έρευνες έχουν δείξει ότι όσοι εργάζονται στην ειδική αγωγή (ή έχουν κάποια σχέση με αυτή) έχουν θετικότερη στάση προς τη συμπερίληψη και τη προσωπική συμμετοχή τους σε αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση. Η ερμηνεία που δίνετε σε αυτό το εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ειδική αγωγή ή είχαν (ή έχουν) κάποια σχέση με αυτή, έχουν κατάρτιση και εμπειρίες που τους ωθούν προς αυτή την κατεύθυνση (Avramidis & Kalyva, 2007; Koutrouba et al., 2008; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όσοι εργάζονται στην ειδική αγωγή θεωρούν ότι έχουν την απαιτούμενη επαγγελματική επάρκεια ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και η γενικότερη στάση τους χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα ισότητας ευκαιριών αυτών των μαθητών (Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007).

Να σημειωθεί ότι για την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. υπάρχει ελάχιστος αριθμός ερευνών.

Η στάση, προς την συμπερίληψη, εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σαφώς θετικότερη από αυτή όσων δεν έχουν ανάλογη επιμόρφωση.

Η ερμηνεία που δίνετε σε αυτό το εύρημα είναι όμοια με αυτή του προηγούμενου, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είτε πριν αναλάβουν υπηρεσία είτε μετά, έχουν κατάρτιση που τους δίνει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση προς αυτή την κατεύθυνση (Avramidis & Norwich, 2002; Leatherman & Niemeyer, 2005; Avramidis & Kalyva, 2007; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Γίνεται λοιπόν προφανές ότι για να προωθηθεί η συμπερίληψη και η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα πρέπει να καλυφθούν τα κενά στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που έχουν επισημανθεί (Πατσίδου, 2010; Πέννα, 2008) και να αναπτυχθούν περισσότερα προγράμματα συνεκπαίδευσης αφού πρώτα επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί που θα τα υλοποιήσουν (Barton, 2008; Watkins, 2003).

Προτάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά ώστε να διευρυνθεί και να εδραιωθεί η συμπερίληψη είναι:

- Τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τις οποίες αποφοιτούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε αυτά να βοηθούν στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης συμπεριληπτικής νοοτροπίας και εκπαίδευσης.

- Η ανάπτυξη και η εμβάθυνση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων, μεταξύ εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών (που θα έχουν το ρόλο του κριτικού φίλου), θα μπορούσε να βοηθήσει το σχολείο να αποκτήσει κουλτούρα συνεργασίας η οποία θα μπορούσε να μετουσιωθεί σε κουλτούρα συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2003; Ainscow, 2003).
- Οργάνωση ομαδικών βιωματικών δραστηριοτήτων αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς που θα αποσκοπούν στη υιοθέτηση θετικής στάσεις από μέρους τους και άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σε μεγάλο ποσοστό εξακολουθούν να υπάρχουν. Επίσης, πρέπει να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να εντοπίζουν φαινόμενα και πρακτικές οι οποίες δρουν ενάντια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο λόγος για τον οποίο συχνά αποτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ότι αδυνατούν να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τη λεπτομέρεια (Αγγελίδης, 2003). Αν οι εκπαιδευτικοί μπορέσουν να εντοπίζουν τη λεπτομέρεια και να την αξιολογούν ορθά, θα είναι σε θέση να παρέχουν μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση.
- Εξασφάλιση της θετικής συνεισφοράς των οικογενειών με παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής αλλά και με εκπόνηση και εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών προγραμμάτων.
- Αποτελεσματικές στοχευμένες παρεμβάσεις με συνεργασία, συμμετοχή και εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών) με γνώμονα την δημιουργία και επικράτηση της κατάλληλης νοοτροπίας.
- Κεντρικός αλλά και αποκεντρωμένος σχεδιασμός προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, αλλά και προγραμμάτων που αποβλέπουν στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και αλτρουισμού, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη διαχείριση συγκρούσεων και θυμού, στην ειρηνική επίλυση διαφορών (διαμεσολάβηση) με αποδέκτες όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδυνάμωση της σχέσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους, αλλά και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Συμπεράσματα

Η καταγραφή του οικογενειακού ιστορικού, η παρατήρηση και η καταγραφή συμπεριφορών, τα στοχευμένα μικρά προγράμματα με ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες, οι μεταγνωστικές εμπειρίες που παράγει αυτή η διαδικασία και η ανατροφοδότηση της διαδικασίας, αποτελούν μια ολοκληρωμένη παρέμβαση.

Όλα τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα συντείνουν στο ότι η συμπερίληψη, η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς τους αποτελεί αναγκαιότητα. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με λειτουργία Ε.Δ.Ε.Α.Υ. σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Αν και οι στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική ως προς την συμπεριληπτική

εκπαίδευση, εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την προσωπική τους συμμετοχή σε προγράμματα συμπερίληψης μιας και θεωρούν ότι δεν έχουν το κατάλληλο εξοπλισμό και την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη σε σχέση με το φύλο τους, έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει καμία έμφυλη διαφορά.

Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ειδική αγωγή (ή έχουν κάποια σχέση με αυτή) έχουν θετικότερη στάση προς τη συμπερίληψη και την προσωπική συμμετοχή τους σε αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση. Η στάση, προς την συμπερίληψη, εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σαφώς θετικότερη από αυτή όσων δεν έχουν ανάλογη επιμόρφωση.

Τα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπερίληψης θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ, προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, με επιμορφωμένους σχετικά με τη συμπερίληψη εκπαιδευτικούς που εντοπίζουν και αξιολογούν τη λεπτομέρεια, με εφαρμογή προσανατολισμένων προς τη συμπερίληψη προγραμμάτων που θα εμπλέκουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, θα προάγουν την ψυχική υγεία (επιτακτική ανάγκη μετά και την πρόσφατη υγειονομική κρίση), θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και αλτρουισμού, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη διαχείριση συγκρούσεων και θυμού, στην ειρηνική επίλυση διαφορών (διαμεσολάβηση), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδυνάμωση της σχέσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους, ολόκληρη τη σχολική κοινότητα αλλά και την τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2003). Το ελλείπον κομμάτι του παζλ που ονομάζεται 'παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής στη διδασκαλία και τη μάθηση'. Σύγχρονη εκπαίδευση, 132, 107-114.

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωλέττη, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση: το παράδειγμα του Νομού

Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/243>

Πατσιδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/19218>

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/17777>

Πολυχρονοπούλου, Στ. (1999). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: νοητική υστέρηση: ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 4η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δάρδανος.

Ξενογλώσση

Ahmm, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2013). Impact of demographic variables and school support on teacher efficacy in inclusive classrooms in Bangladesh. *The International Journal of Diversity in Education* 12:1–14.

Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practice. In: T. Booth, K. Nes, M. Stromstad (Eds) *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer.

Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: Are view of the literature*. *European Journal of Special Needs Education* 17: 129–47.

Barton, L. (2008). *From Exclusion to Inclusion: Barriers and Possibilities in Relation to Disabled Learners*. Institute of Education, University of London; Paper Presented at the [57] Erasmus Mundus Conference in Prague. Ανακτήθηκε από: <http://bidok.uibk.ac.at/library/barton-inclusion.html>

- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14: 255–63.
- Booth, T. and Ainscow, M (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities* London: Routledge.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Theodoropoulos, H. (2008). *SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance*, *European Journal of Special Needs Education*.
- Leatherman, J., Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26: 23–36
- Oliver, M. (1990). *Η Πολιτική της Αναπηρίας*. Λονδίνο: Macmillan.
- Sebba, J., Ainscow, M.(1996). International developments. *Cambridge Journal of Education* 26(1): 5-18.
- Tsakiridou, H., Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research* 2: 208-18.
- Watkins, A. (2003). *Αρχές – κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανακτήθηκε από: <http://www.european-agency.org>
- Zoniou -Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 10: 379–94.

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠ-Υ

Μπουράκης Ιωάννης

Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.Sc-B.Sc. – NDT, Με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, gmpourakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την βιβλιογραφική ανασκόπηση της εννοιολογικής ορολογίας της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και των ιδιαίτερων σημειολογικών συμπτωμάτων της. Έπειτα, ακολουθεί μία μελέτη περίπτωσης, συμπεριλαμβάνοντας το ιστορικό, τους τρόπους παρέμβασης – υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να βελτιωθούν η οργάνωση, τα επίπεδα διάσπασης και η υπερκινητικότητά του καθώς και τους διάλους επικοινωνίας μεταξύ κηδεμόνων – εκπαιδευτικών για την επίτευξη της επιτυχημένης συνεργασίας τους. Πιστεύεται ότι τα ευρήματά της θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΔΕΠ-Υ ώστε να ωφεληθούν τόσο οι τελευταίοι όσο και το παιδαγωγικό προσωπικό με ενδεχόμενες καθημερινές πρακτικές αντιμετώπισης.

Εισαγωγή

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι, τα τελευταία χρόνια, το επίκεντρο των εκπαιδευτικών ερευνών εστιάζεται στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με/χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στον Ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, στα άτομα αυτά συμπεριλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών και ψυχικών δυσλειτουργιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Αγοραστός, 2015·Ελευθεριάδου, 2015·Σίσκου, 2017). Παρ' όλα αυτά, η υλοποίηση αυτού του θεσμού έχει δεχθεί έντονη αρνητική κριτική τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και απ' αυτή των κηδεμόνων παιδιών με Ε.Ε.Α. (Ημέλλου, 2011). Παράλληλα, τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν αφενός τη θετική στάση των παιδαγωγών ως προς τη συμπερίληψη αλλά αφετέρου και το αίσθημα του φόβου καθώς και των ελλειπών γνώσεων για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής αίθουσας (Ημέλλου, 2011·Παπαηλιού, 2018). Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση μαθητών με/χωρίς Ε.Ε.Α. παρεμποδίζεται από σημαντικά ζητήματα, όπως αυτό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Παντέλογλου, 2017).

Είναι κοινά παραδεκτό πως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, γενετικής, νευροβιολογικής ή/και περιβαλλοντικής αιτιολογίας, που επηρεάζει πολλούς και διαφορετικούς τομείς της λειτουργικής ανάπτυξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και του ευρύτερου (οικογενειακού, σχολικού,

κοινωνικού) περιβάλλοντός του (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Αντωνίου, 2014·Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016·Καπόγιαννη, 2015·Παπαναστασίου, 2019). Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζεται ως μία από τις πιο συνήθεις διαταραχές διαγωγής, εκδηλώνεται στο 3% με 7% των παιδιών σχολικής ηλικίας, κυρίως στα αγόρια και διαρκεί εφ' όρου ζωής (Καπόγιαννη, 2015·Κωνσταντινίδου, 2011·Δεληγιαννίδου, 2013·Κουκούλη, 2014·Παπαβασιλείου & Παππά, 2016·Σάλμοντ & Πουλίδα, 2016·Φιτσιώλος, 2017·Παπαναστασίου, 2019). Συμπερασματικά, είναι αναγκαίο να τονιστεί το γεγονός ότι, στον Ελλαδικό χώρο, δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ (ΥΠΕΠΘ, 2009^{4A}, 2009^{4B}).

Είναι γεγονός ότι, σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών διαταραχών της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-V), τα διαγνωστικά κριτήρια που καθορίζουν τη ΔΕΠ-Υ διακρίνονται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες: Α) Απρόσεκτος τύπος (χωρίς υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα, π.χ. αποτυχία προσοχής σε λεπτομέρειες, λάθη απροσεξίας σε σχολικές εργασίες, δυσκολία διατήρησης προσοχής, απουσία απόκρισης, αδυναμία εκτέλεσης εντολών, οργάνωσης & ολοκλήρωσης έργου, αποφυγή εργασιών, χάσιμο πραγμάτων, διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα & προβλήματα μνήμης), Β) Υπερκινητικός/Παρορμητικός τύπος (χωρίς απροσεξία, π.χ. νευρική κίνηση μερών σώματος, εγκατάλειψη θέσης-θρανίο-τραπέζι, έντονη διάθεση σκαρφαλώματος & τρεξίματος, αδυναμία συμμετοχής σε παιχνίδι με συνομηλίκους, υπερβολική ομιλία, δυσκολία στην αναμονή σειράς, παρορμητική απόκριση & συχνή διακοπή κατά τη διάρκεια της συζήτησης), Γ) Συνδυασμένος τύπος (κοινά χαρακτηριστικά από τις 2 ανωτέρω ομάδες) και Δ) Μη Προσδιοριζόμενη αλλιώς (Παπαναστασίου, 2019· Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Αντωνίου, 2014·Σάλμοντ & Πουλίδα, 2016·Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016·Καπόγιαννη, 2015·Παναγιωτοπούλου, 2014·Φιτσιώλος, 2017·Δεληγιαννίδου, 2013·ΙΕΠ, 2017·Κουκούλη, 2014·Παπαβασιλείου & Παππά, 2016). Επιπλέον, απαιτείται η εμφάνιση των συμπτωμάτων πριν την ηλικία των 12 ετών, η παραμονή τους για το χρονικό διάστημα των 6 μηνών, ο εντοπισμός τους σε 2 ή περισσότερους χώρους καθώς και η παρεμπόδιση της καθημερινής λειτουργικότητας του ατόμου (Παπαναστασίου, 2019·Αντωνίου, 2014·Δεληγιαννίδου, 2013·Κουκούλη, 2014·Παπαβασιλείου & Παππά, 2016). Συνοψίζοντας, μπορεί να επισημανθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό (65%) των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ταυτόχρονα ακόμα μία ή επιπρόσθετες διαταραχές όπως Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Εναντιωματική Διαταραχή και Γλωσσικές, Συναισθηματικές ή /και Αισθητηριακές Διαταραχές (Παπαναστασίου, 2019·Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Αντωνίου, 2014·Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016·Καπόγιαννη, 2015·Φιτσιώλος, 2017·Δεληγιαννίδου, 2013·ΙΕΠ, 2017·Κουκούλη, 2014·Παπαβασιλείου & Παππά, 2016).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί αρχικά η βιβλιογραφική αναδίφηση του εννοιολογικού ορισμού της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και των χαρακτηριστικών της συμπτωμάτων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η αναφορά του ιστορικού μίας μελέτης περίπτωσης, οι τρόποι υποστήριξης – παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό καθώς και οι δίαυλοι επικοινωνίας

με τους κηδεμόνες του ώστε να αναδειχθεί η επιτυχής συνεργασία τους. Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα, υλικά, δραστηριότητες διδασκαλίας και πρώιμης παρέμβασης μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει να αποτελούν αρωγοί σε κάθε προσπάθεια ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού τους έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Στοιχεία Ιστορικού

Αντικείμενο μελέτης περίπτωσης: Ο μαθητής Β΄ τάξης, ο Γ. είναι 7 ετών με διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ (2019-2020). Ιστορικό μαθητή: Ο Γιάννης είναι 7 ετών, φοιτά στη Β΄ Δημοτικού και έχει διαγνωσθεί από το ΚΕΣΥ με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Διακρίνεται από καλές επιδόσεις τόσο στον γλωσσικό όσο και στον μαθηματικό τομέα. Ωστόσο, η προσοχή του στην τάξη διασπάται πολύ γρήγορα, κουνάει συνεχώς τα πόδια και την πλάτη, αδυνατεί να συμμαζέψει τα προσωπικά του αντικείμενα και πολλές φορές κάνει άσχετα σχόλια για όσα βλέπει έξω από το παράθυρο. Η σχέση του με τους συμμαθητές του είναι καλή, είναι φιλικός με όλους αλλά δεν έχει σταθερή παρέα. Οι γονείς είναι πολύ πρόθυμοι να τον βοηθήσουν, ωστόσο δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις.

Προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων οργάνωσης στην σχολική αίθουσα.

Είναι γνωστό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη – παρέμβαση ενός παιδιού με ΔΕΠΥ είναι πολυπαραγοντικός. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός θα πρέπει αφενός να αποκτήσει ο ίδιος χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη ΔΕΠΥ (ορισμός, τύποι, αιτιολογία, συμπτώματα, αξιολόγηση, παρέμβαση, συμπεριφορά) και αφετέρου να τις μεταβιβάσει τόσο στους συναδέλφους του όσο και στο υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής κοινότητας (διευθυντές, γονείς, παιδιά) ώστε να βοηθήσει στην ομαλοποίηση του θετικού ενταξιακού κλίματος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Ι.Ε.Π. 2017·Κουκούλη, 2014·Παπαναστασίου, 2019). Ταυτόχρονα, είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση και τον εντοπισμό του μαθητή με ΔΕΠΥ, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, μέσω των πληροφοριών που θα συλλεχθούν είτε από την εφαρμογή ενός αξιολογητικού εργαλείου είτε από την αναφορά στον ατομικό φάκελο του παιδιού καθώς και της παρατήρησης (δυνατά και αδύναμα στοιχεία), προκειμένου να προχωρήσει στο σχεδιασμό της εξατομικευμένης διδασκαλίας του, στηριζόμενος στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Καπόγιαννη, 2015·Παναγιωτοπούλου, 2014). Κατόπιν, αναφορικά με την οργάνωση της τάξης, έχει την αρμοδιότητα της κατάλληλης τοποθέτησης του εκπαιδευόμενου (μόνιμη μπροστινή θέση, χωρίς αισθητηριακά ακουστικά & οπτικά ερεθίσματα-θορύβους, παράθυρα, πόρτες- δίπλα σε ήσυχο & καλό μαθητή) (Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Αντωνίου, 2014·Σαλμόντ & Πουλίδα, 2016·Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016·Καπόγιαννη, 2015), της διαχείρισης της περισευόμενης κινητικής του ενέργειας (εκτέλεση γνωστικών λειτουργιών-διευκόλυνση εκπαιδευτικού-επίπεδο

εργήγορσης, ελευθερία χώρου με σαφή όρια, πρόγραμμα για διάλλειμα-σήκωμα από θέση, ανάθεση εργασιών-βοηθός, γυμναστική-μπάλες- ποδήλατα, τεχνικές αφύπνισης εγκεφάλου-βέλκρο-αλλαγή θέσης-τσίχλες ή καραμέλες-κάμψεις & εκτάσεις σε καρέκλα) (Αντωνίου, 2014·Καπόγιαννη, 2015) και του χώρου της αίθουσας (μηνιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα, κατασκευή με κανόνες, διαφορετικού χρώματος τετράδια, σειρά εκτέλεσης μαθήματος-αριστερά προς δεξιά, τεχνική time out, κύκλος μετάβασης) (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Παναγιωτοπούλου, 2014·Ι.Ε.Π., 2017·Παπαναστασίου 2019).

Έπειτα, απαιτείται να προσαρμόσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση μέσω της κατάλληλης προετοιμασίας για την παρουσίαση του παιδαγωγικού υλικού (σύνοψη προηγούμενου, σύνδεση επόμενου, λέξεις-κλειδιά, ερωτήσεις κατανόησης, περίληψη, σχεδιαγράμματα, χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων-κινητικές δραστηριότητες, οπτικοακουστικό υλικό, θεατρικό παιχνίδι, ομαδικές εργασίες, χρήση εννοιολογικών χαρτών) (Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012), για τις εντολές (σαφείς, σύντομες, αργή ταχύτητα, κατάλληλο λεξιλόγιο, μονές εντολές, αναζήτηση βλεμματικής επαφής, οπτικά βοηθήματα ή εικονιζόμενες καρτέλες, συχνές επαναλήψεις, επανάληψη οδηγιών από το μαθητή, χρωματισμός φωνής, άγγιγμα ώμου) (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Καπόγιαννη, 2015) και για τις ασκήσεις & τα διαγωνίσματα (προσαρμογή, μικρές ασκήσεις ή επιμέρους βήματα, επιλογή, βεβαίωση κατανόησης, ομαδικές εργασίες, αποδοχή προφορικών απαντήσεων, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή πολλαπλής επιλογής, επιπλέον χρόνος, ευχάριστο κλείσιμο με κάτι που ενδιαφέρει το παιδί, διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης, τήρηση ημερολογίου για τα καθήκοντα) (Ε.Ε.Μ.Δ., 2013). Τέλος, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς, στις γενικότερες υποχρεώσεις του συγκαταλέγονται η δημιουργία θετικού κλίματος, η θέσπιση ορίων, η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, η ενημέρωση για πρόοδο, η υπενθύμιση κανόνων, η κατευθυνόμενη ονειροπόληση, η αποφυγή τιμωριών, το time out και οι κοινωνικές ιστορίες (Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012·Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016·Κουκούλη, 2014·Παπαναστασίου, 2019).

Προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-κηδεμόνων.

Υποστηρίζεται συχνά πως η συνεργασία παιδαγωγού και κηδεμόνων κρίνεται ύψιστης σημασίας προκειμένου να εφαρμοστεί το λειτουργικό θεραπευτικό τρίγωνο «παιδί-ειδικοί/εκπαιδευτικοί-γονείς». Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί και οι κηδεμόνες θα πρέπει να βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση, μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών από την μία μεριά και στρατηγικών από την άλλη, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το άτομο με ΔΕΠΥ (Ε.Ε.Μ.Δ., 2013·Κουκούλη, 2014). Αυτή η επικοινωνία είναι δυνατόν να καταστεί επιτυχημένη μέσω του τετραδίου επικοινωνίας, των τηλεφωνικών κλήσεων, των κοινών ημερολογίων καθώς και των τακτικών και έκτακτων συναντήσεων. Παράλληλα, οι κηδεμόνες είναι υπεύθυνοι για την πληροφόρηση του δασκάλου αναφορικά με το ιατρικό, αναπτυξιακό και ακαδημαϊκό προφίλ του παιδιού τους, την συμπεριφορά του παιδιού (σπίτι-άλλα πλαίσια, μη

επιθυμητές συμπεριφορές, τυχαία συμβάντα) τόσο με τους ίδιους όσο και με τους συμμαθητές αλλά και με τον ευρύτερο κοινωνικό του κύκλο, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και καθήκοντα, την ολοκλήρωση είτε των δραστηριοτήτων είτε των μαθησιακών του έργων, τη συνεργασία άλλων ειδικών, την γνωστοποίηση της ΔΕΠΥ σε τρίτους, την ενημέρωση και την πρόοδο ή παλινδρόμηση του εκπαιδευόμενου, την παροχή συμβουλών, την αναζήτηση πληροφοριών και στρατηγικών όπως επίσης και την αδιάψευστη σχέση που αναπτύσσουν με το παιδί τους (συμπεριφορά γονέων προς άτομο) (Αντωνίου, 2014·Καπόγιαννη, 2015·Παπαναστασίου, 2019).

Από την άλλη πλευρά, στις αρμοδιότητες του δασκάλου έναντι των γονέων συμπεριλαμβάνονται η ενημέρωση γενικών οδηγιών (φύση ΔΕΠΥ, αποφυγή συγκρίσεων, απενοχοποίηση, καθιέρωση ρουτίνας & οπτικοποιημένων προγραμμάτων, καταγραφή σημειώσεων ή προόδου, έπαινος, εξωσχολικές δραστηριότητες), η θέσπιση ορίων, κανόνων και οδηγιών (δομημένο περιβάλλον, σαφείς, σύντομες, απλές εντολές, θετική διατύπωση απαιτήσεων, αποφυγή τιμωριών, ενίσχυση μέσω επαίνων & ανταμοιβών, time out), η πληροφόρηση για σωστή μελέτη μαθημάτων (χρόνος, χώρος, στρατηγικές, πρόγραμμα, συχνά διαλείμματα, αποφυγή αισθητηριακών ερεθισμάτων, υπενθυμίσεις, χρήση ηλεκτρονικών μέσων), η παρουσία οργάνωσης (ημερολόγιο, λίστες, τακτοποίηση χώρου, τοποθέτηση αντικειμένων, δημιουργία μενού, υπενθυμίσεις, μικρότερα βήματα για την ολοκλήρωση σύνθετων έργων, χρήση χρονομέτρου ή πίνακας ανακοινώσεων) καθώς και οι τρόποι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να εξηγήσουν στο τέκνο τους για τη ΔΕΠΥ (Αντωνίου, 2014·Καπόγιαννη, 2015·Ι.Ε.Π., 2017·Παπαναστασίου, 2019). Επιλογικά, το κυριότερο σημείο για μία αποτελεσματική παρέμβαση σε μαθητή με ΔΕΠΥ αναδεικνύεται όχι μόνο από την υλοποίηση επιτυχημένων παρεμβάσεων αλλά πρωτίστως από την βέλτιστη συνεργασία εκπαιδευτικού – κηδεμόνων διαμέσων της επικοινωνιακής συμφωνίας για την εφαρμογή κοινών στρατηγικών αντιμετώπισης.

Συμπέρασμα:

Μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής & Ειδικής αγωγής με τους κηδεμόνες του μαθητή με ΔΕΠΥ αλλά και με τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό μπορεί να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα για ένα παιδί με ΔΕΠΥ, όπως τον Γ.

Βιβλιογραφία

- Αγοραστού, Ε. (2015) *Οι απόψεις γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α. προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας για την ένταξη*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Αντωνίου, Α. (2014) *Η ΔΕΠ-Υ στους μαθητές: Αιτιολογικοί παράγοντες & Θεραπευτικές παρεμβάσεις*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 623-630.

- Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2016) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τομ. 2015, άρθρο 1.
- Δελγιαννίδου, Α. (2013) *Σύγκριση γνώσης γονέων & εκπαιδευτικών στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ στην προσχολική ηλικία*. Μετπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- Ελευθεριάδου, Ρ. (2015) *Τμήματα ένταξης: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠ-Υ (Ε.Ε.Μ.Δ.), (2013) *ΔΕΠ-Υ: Οδηγίες για εκπαιδευτικούς*.
- Ημέλλου, Ο. (2011) *Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο*. Στο: Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α. & Χιουρέα, Ου. (επιμ.) *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και Ε.Ε.Α*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, σελ:28-54.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2017) *Εκπαιδευτικό υλικό για την Παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Επιστημονική Επιμέλεια: Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβέλης, Α.Γ. Αθήνα.
- Καπόγιαννη, Ε. (2015) *Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές & κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους*. Διδακτορική Διατριβή. Καλαμάτα: Παν/μιο Πελ/σου.
- Κουκούλη, Α. Α. (2014) *Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ*. Πτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου.
- Κωνσταντινίδου, Ι. (2011) *Επίδραση των άτυπων χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ στον κινητικό συντονισμό παιδιών 5-9 ετών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μιχαλιάδου, Α. & Τσιατσούλη, Δ. (2012) *Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β Δημοτικού με διάγνωση ΔΕΠ-Υ – Πρόγραμμα παρέμβασης & υποστήριξης*, Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Μπαστέα, Α. & Παπαδάτος, Ι. (2016) *ΔΕΠ-Υ & Μαθησιακές δυσκολίες*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης & Ειδικής Αγωγής, Τόμος Α, 744-771.

- Παναγιωτοπούλου, Μ. (2014) *Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή & εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Καλαμάτα: Παν/μιο Πελ/σου.
- Παντέλογλου, Β. (2017) *Κοινωνική συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- Παπαβασιλείου, Αι. & Παππά, Ε.Η. (2016) *Πολυπαραγοντική προσέγγιση Αναπτυξιακών Διαταραχών σε επίπεδο Διάγνωσης. Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας 3-7 ετών με ΔΕΠ-Υ*. Πτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Παπαηλιού, Χ. (2018) *Γνώσεις & απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαναστασίου, Φ. (2019) *ΔΕΠΥΡΑΖΕΙ: Πρακτικός οδηγός για γονείς & εκπαιδευτικούς-Πρόγραμμα υποστήριξης & παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σάλμοντ, Ε. & Πουλίδα, Σ. (2016) *ΔΕΠ-Υ: Πρόγραμμα παρέμβασης στη συμπεριφορά σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης & Ειδικής Αγωγής, Τόμος Β, 1138-1151.
- Σίσκου, Π. (2017) *Η ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη & οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους*. Πτυχιακή εργασία. Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009^{3β}) *Νοητικές ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για τον μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Οπτική μνήμη- Ακουστική μνήμη - Λειτουργική μνήμη - Συγκέντρωση προσοχής -Λογικομαθηματική σκέψη - Συλλογισμοί*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009^{4α}) *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον Δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φιτσιώλος, Δ. (2017) *Ανάλυση περιεχομένου του γραπτού λόγου των γνωματεύσεων ιατροπαιδαγωγικών φορέων: Διερευνώντας το παράδειγμα της ΔΕΠ-Υ σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ο ρόλος των οικογενειακών/περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Τσιαμάκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , Μ.Α. στη Γλωσσολογία, Μ.Α. στην Ειδική/Ενιαία Εκπαίδευση, dimitratsiamaki@gmail.com

Δρ. Παρδάλη Μαρία Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Εδ., Διδάκτορας, Επιστημονική Συνεργάτης Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, parmar06@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των οικογενειακών παραγόντων οι οποίοι δύνανται να επιτείνουν την εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), ώστε να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες για την πρόληψη πληροφορίες. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στους αιτιογενείς παράγοντες, όπως είναι η κληρονομικότητα και κυρίως στο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο αφορά στο μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και το περιβάλλον εγγραμματισμού. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη με 15 γονείς παιδιών, τα οποία είχαν διαγνωσθεί με κάποια ΕΜΔ. Από την έρευνα επιβεβαιώθηκε το γενετικό ρίσκο εμφάνισης ΕΜΔ σε μέλη της οικογένειας και η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων, καθώς και του οικογενειακού περιβάλλοντος εγγραμματισμού στην εμφάνιση τέτοιων δυσκολιών. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε η επίδραση προγεννητικών, περιγεννητικών και μεταγεννητικών παραγόντων, όπως αυτοί καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Το τελικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα είναι πως η πρόληψη και η διαχείριση των ΕΜΔ θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο βιολογικές – γενετικές όσο και ψυχο-κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Λέξεις- κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κληρονομικότητα, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μορφωτικό υπόβαθρο, οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματισμού

Εισαγωγή

Οι ΕΜΔ αποτελούν σύνολο εγγενών διαταραχών, οι οποίες δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση ή σε κάποια άλλη διαταραχή ή δυσλειτουργία, ούτε σχετίζονται με περιβαλλοντικές ή άλλες στερήσεις (πολιτισμικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές). Συνεπώς, μπορεί να οφείλονται σε νευροεγκεφαλικές βλάβες ή δυσλειτουργίες ή σε κληρονομικά αίτια και αφορούν στον τρόπο με τον οποίο το άτομο μελετά και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει (British Dyslexia Association, 2011· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Εκτός από τα παραπάνω, διερευνώνται και οι παράγοντες εκείνοι που δύνανται να τα ενισχύσουν.

Γενετικοί παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ΕΜΔ

Το σχετικό ρίσκο εμφάνισης των ΕΜΔ στα μέλη της ίδιας οικογένειας είναι υψηλό (περίπου 4-8 φορές, ακόμα και 5-10 μεγαλύτερο από άλλες ομάδες του πληθυσμού) σε συγγενείς πρώτου βαθμού. Η σύγχρονη έρευνα έχει καταδείξει την ύπαρξη συγκεκριμένων γονιδίων, τα οποία ευθύνονται για την εμφάνιση των ΕΜΔ (Newbury et al., 2010). Οι ΕΜΔ είναι σε ένα βαθμό γενετικά προκαθορισμένες, όμως το πρότυπο κληρονομικότητας, το οποίο εμφανίζουν, δε μοιάζει με κανένα από αυτά που παρατηρούνται σε άλλες πολύπλοκες γενετικές δυσκολίες που εμφανίζονται στα μέλη μιας οικογένειας (Bishop, 2006). Έτσι, φαίνεται πως η αιτιολογία τους είναι πολυπαραγοντική με τη μικρή επίδραση πολλών γονιδίων, τα οποία αλληλεπιδρούν με ένα σύνολο περιβαλλοντικών παραγόντων (Newberry et al., 2010).

Οικογενειακοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ΕΜΔ

Δεδομένα από προγεννητικές έρευνες κατέδειξαν το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ως προς την εκδήλωση ΕΜΔ, το βάρος και το ύψος της μητέρας, η κατανάλωση αλκοόλ ή το κάπνισμα κατά τη διάρκεια της κύησης, καθώς και το ρόλο των περιγεννητικών παραγόντων, όπως ο διαβήτης, η υπέρταση κ.ά. (Andrews & Lombardino, 2014). Οι ερευνητές κάνουν λόγο και για μεταγεννητικούς παράγοντες, όπως η έναρξη του τοκετού, η παραμονή του εμβρύου στο νοσοκομείο, οι επιπλοκές που μπορούν να συντελεστούν κατά τις πρώτες ημέρες της ζωής του νεογνού κ.ά (Andrews & Lombardino, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό ερευνάται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το περιβάλλον εγγραμματοσμού, το ιστορικό της οικογένειας και ο βαθμός στον οποίο τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ΕΜΔ, όπως η δυσλεξία (Brito & Noble, 2014; Hamilton, 2013).

Σύμφωνα με τους Torppa et al. (2007), η συσχέτιση μεταξύ της ανάγνωσης βιβλίων και της ανάπτυξης των πρώιμων γνωστικών δεξιοτήτων είναι πιο ισχυρή στην περίπτωση των παιδιών με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας απ' ό,τι στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Σε αντίστοιχη έρευνά τους οι Sun et al. (2013) βρήκαν πως το φύλο, το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας, καθώς και οι μαθησιακές συνήθειες του παιδιού σχετίζονται με την ανάπτυξη της δυσλεξίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ακόμα πως οι μαθησιακές συνήθειες και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων σχετίζονται με την εμφάνιση δυσλεξίας, καθώς όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο μικρότερο είναι το ρίσκο εμφάνισης δυσλεξίας. Η έρευνα των Dilnot et al. (2016) έδειξε πως το οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματοσμού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών παράλληλα με το ιστορικό υγείας τους, καθώς οι γονείς με δυσλεξία αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στο διάβασμα για ψυχαγωγικούς σκοπούς από τους ενηλίκους που δεν είναι δυσλεξικοί, ενώ την ίδια στιγμή τα παιδιά που φέρουν γενετικό ρίσκο για δυσλεξία δέχονται μειωμένα ερεθίσματα εγγραμματοσμού από τα παιδιά χωρίς τέτοιο ρίσκο. Οι He et al. (2014) συγκαταλέγουν στο περιβάλλον εγγραμματοσμού της οικογένειας και τις ηλεκτρονικές συσκευές που χρησιμοποιούνται

στο σπίτι, όπως είναι οι υπολογιστές και οι τηλεοράσεις, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως όσο πιο πολύς είναι ο χρόνος που σπαταλούν τα παιδιά στις ηλεκτρονικές συσκευές τόσο μεγαλύτερο είναι το ρίσκο εμφάνισης δυσλεξίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της μελέτης ήταν να «φωτιστούν» εκείνοι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι σε συνδυασμό με την κληρονομικότητα, δύνανται να επιτείνουν την εμφάνιση των ΕΜΔ, ώστε αφενός να ενημερωθούν οι γονείς παιδιών με ρίσκο εμφάνισης ΕΜΔ σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για να προλάβουν την εκδήλωση των δυσκολιών αυτών ή να τις διαχειριστούν όσο το δυνατόν πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν ήταν: α. Ποιοι είναι οι εγγενείς παράγοντες εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών; β. Σε ποιο βαθμό το μορφωτικό και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων μπορεί να σχετίζεται με την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών; γ. Σε ποιο βαθμό το οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματοσμού μπορεί να σχετίζεται με την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών; δ. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουν τα αίτια που προκαλούν την εμφάνιση αυτών;

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν, βάσει της τυπικότητάς τους, δεκαπέντε (15) γονείς μαθητών με ΕΜΔ. Πρόκειται για δειγματοληψία ευκολίας (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Επιλέχθηκε εκείνο το δείγμα στο οποίο υπήρχε εύκολη πρόσβαση και το οποίο προέρχεται από το εργασιακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Το δείγμα δεν επιτρέπει γενικεύσεις στο σύνολο του πληθυσμού, καθώς δεν είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό.

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, γιατί η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δει τι σημαίνει η εμπειρία για τα υποκείμενα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα και να εμβαθύνει σε αυτήν (Παπαγεωργίου, 1998). Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Υπήρξε μέριμνα ώστε να διασφαλιστεί το κατάλληλο περιβάλλον, χωρίς παρεμβάσεις Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να μην υπάρξει καθοδήγηση των συμμετεχόντων προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια εφαρμογή μαγνητοφώνησης στο κινητό ή στον υπολογιστή, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο πιστή καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ενώ η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 25 λεπτά.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνει συνολικά 33 ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 3 θεματικούς άξονες, η δημιουργία των οποίων στηρίχθηκε σε

βιβλιογραφικές μελέτες και σε σχετικές έρευνες από τις οποίες αντλήθηκαν τα σχετικά με την παρούσα έρευνα. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αποσκοπεί στη μετατροπή των πληροφοριών σε κατηγορίες βάσει των οποίων πραγματοποιείται στην συνέχεια η ανάλυση και η διατύπωση, τελικά, μια περισσότερο συστηματική θεωρία (Κυριαζή, 2005). Ο πρώτος θεματικός άξονας ήταν το *ιστορικό των γονέων* με υποθεματικές την προγεννητική περίοδο, την περιγεννητική περίοδο και την μεταγεννητική περίοδο. Ο δεύτερος θεματικός άξονας ήταν το *οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματισμού*, με υποθεματικές το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων και το πρόγραμμα μελέτης/ενασχόληση με τα τεχνολογικά μέσα. Ο τρίτος θεματικός άξονας ήταν οι *απόψεις των γονέων για τις ΕΜΔ* με βασικές υποθεματικές την αδυναμία ορισμού των δυσκολιών αυτών, την αδυναμία προσδιορισμού των αιτιών που προκαλούν τις ΕΜΔ και την άγνοια σχετικά με το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εμφάνιση των δυσκολιών αυτών.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Από τους 15 γονείς του δείγματος, οι 10 ήταν γυναίκες και οι 5 άνδρες. Στις 7 από τις 15 περιπτώσεις στην οικογένεια υπάρχουν 2 παιδιά, στις 6 από τις 15 περιπτώσεις υπάρχει 1 παιδί. Μόλις σε μία περίπτωση υπάρχουν 3 παιδιά και σε άλλη μία (1) περίπτωση 4 παιδιά. Σε όλες τις περιπτώσεις, μόνο το ένα παιδί έχει διαγνωσθεί με ΕΜΔ (κατά κύριο λόγο Δυσλεξία), ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στις 12 από τις 15 περιπτώσεις που μελετήθηκαν πρόκειται για αγόρι που έχει διαγνωσθεί με ΕΜΔ και μόνο σε 3 περιπτώσεις πρόκειται για κορίτσι.

Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, προκύπτει πως στις 6 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα είναι άνεργη, στις 7 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα είναι ιδιωτική υπάλληλος και στις 2 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα είναι δημόσιος υπάλληλος. Αντίστοιχα, ως προς το επάγγελμα του πατέρα προκύπτει πως στις 8 από τις 15 περιπτώσεις ο πατέρας εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος, στις 6 από τις 15 περιπτώσεις ο πατέρας είναι δημόσιος υπάλληλος και μόλις σε μία περίπτωση ο πατέρας είναι άνεργος.

Αναφορικά με το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων προκύπτει πως στις 6 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα είναι απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις 3 από τις 15 περιπτώσεις είναι κάτοχος ενός ανώτατου πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών (ΑΕΙ), στις 4 από τις 15 περιπτώσεις είναι κάτοχος ενός ανώτερου πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών (ΑΤΕΙ), ενώ μόλις 1 είναι απόφοιτος ΙΕΚ και 1 απόφοιτος Δημοτικού. Αντίστοιχα, προκύπτει πως στις 3 από τις 15 περιπτώσεις ο πατέρας είναι απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις 5 από τις 15 περιπτώσεις είναι κάτοχος ανώτατου τίτλου σπουδών (ΑΕΙ) και στις 7 από τις 15 περιπτώσεις ο πατέρας είναι κάτοχος ανώτερου τίτλου σπουδών (ΑΤΕΙ).

Ιστορικό γονέων

Αναφορικά με την ηλικία των γονέων κατά την σύλληψη, προκύπτει πως μέσος όρος ηλικίας των μητέρων ήταν τα 31 έτη και ο μέσος όρος ηλικίας των πατέρων ήταν τα 34 έτη.

Στο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη τυχόν προβλημάτων κατά τη διάρκεια της κύησης, οι 12 από τους 15 συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά, ενώ μόνο σε 3 περιπτώσεις δόθηκε θετική απάντηση. Σε καμία από τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξαν προβλήματα αναφορικά με τη διάρκεια της κύησης, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες μιλούν για μια «*φυσιολογική διάρκεια κύησης, ευτυχώς συμπληρώθηκαν οι 9 μήνες της εγκυμοσύνης*» (Συν. 3) ή «*για μια φυσιολογική κύηση, η οποία κράτησε περίπου 40 εβδομάδες*» (Συν. 10).

Στο ερώτημα αν η μητέρα ακολούθησε κάποια φαρμακευτική αγωγή κατά τη διάρκεια της κύησης, προκύπτει πως μόνο στις 3 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα ακολούθησε φαρμακευτική αγωγή πριν τη σύλληψη. Αντίστοιχα, μόλις στις 2 από τις 15 περιπτώσεις η μητέρα κάπνισε κατά τη διάρκεια της κύησης. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας ήταν πολύ καλή. Σε καμία από τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν δεν υπήρξε κάποια επιπλοκή στη γέννα, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις το βάρος του παιδιού όταν γεννήθηκε ήταν φυσιολογικό. Αντίστοιχα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δε φάνηκε να υπήρξε κάποια σοβαρή πάθηση κατά τη βρεφική ηλικία ή κάποιος σοβαρός τραυματισμός.

Στο ερώτημα αν οι ίδιοι ή κάποιο μέλος της οικογένειας είχαν διαγνωσθεί με κάποιου είδους ΕΜΔ και αν είχε παρακολουθήσει κάποιο ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης ή θεραπείας γι' αυτήν την δυσκολία, οι 8 δήλωσαν ότι είχαν παρόμοιες δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στις δύο (2) από τις 15 περιπτώσεις που μελετήθηκαν οι γονείς (στη μία περίπτωση η μητέρα και στην άλλη ο πατέρας) είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία, χωρίς όμως να έχουν παρακολουθήσει κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που τυχόν αντιμετώπιζαν λόγω της δυσλεξίας. Υπήρξαν, όμως, και έξι (6) περιπτώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες δε μπόρεσαν να δώσουν μια ξεκάθαρη απάντηση και αναφέρουν ότι «*ίσως, αλλά ήταν άγνωστος ο ορισμός τότε*» (Συν. 5).

Οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματισμού (home literacy environment)

Στο ερώτημα αναφορικά με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, μόλις μια (1) συμμετέχουσα απάντησε πως διαβάζει βιβλία και άρθρα σχεδόν σε καθημερινή βάση. Αντίστοιχα δύο (2) απάντησαν πως οι αναγνωστικές τους συνήθειες είναι περιορισμένες λόγω των πολλών επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων και της έλλειψης ελεύθερου χρόνου: «*Διαβάζουμε κυρίως το καλοκαίρι λόγω των υποχρεώσεων*» (Συν. 4).

Οι υπόλοιποι δέκα (10) συμμετέχοντες φάνηκε να διαβάζουν βιβλία και άρθρα σε μικρότερη συχνότητα, γεγονός που, σύμφωνα με τους ίδιους, θα πρέπει να αποδοθεί στις απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Στην πλειονότητά τους διαθέτουν λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι, εκτός από δύο (2) περιπτώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες απάντησαν πως διαθέτουν βιβλία όλων των ειδών, χωρίς βέβαια να διευκρινίζουν σε ποια είδη αναφέρονται. Αντίστοιχα, στην πλειονότητά τους απάντησαν πως έχουν αρκετά παιδικά βιβλία στο σπίτι, χωρίς κανείς να παραθέτει τον ακριβή αριθμό αυτών, ενώ μόλις μία (1) από τις συμμετέχουσες απάντησε πως διαθέτει πάρα πολλά παιδικά βιβλία στο σπίτι. Στο ερώτημα αν αφηγούνται/ διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και πάλι ήταν αρκετά γενικές. Και τούτο διότι στην πλειονότητά τους απάντησαν πως αφηγούνται ιστορίες στα παιδιά τους συχνά ή αρκετά συχνά. Μόλις δύο (2) από τους συμμετέχοντες έδωσαν μια σαφέστερη απάντηση, η οποία καταδεικνύει και τη μείωση του βαθμού και του ρυθμού αφήγησης ιστοριών όσο το παιδί μεγαλώνει.

Στο ερώτημα σχετικά με την αγορά βιβλίων στα παιδιά, υπήρξε πλήρης ομοφωνία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως όλοι οι συμμετέχοντες έχουν μια θετική στάση ως προς την αγορά βιβλίων στα παιδιά τους, καθώς όλοι απάντησαν πως αγοράζουν βιβλία στα παιδιά τους. Αντίθετα, αρνητική φαίνεται να είναι η στάση τους ως προς το παιδικό θέατρο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι συμμετέχοντες δεν πηγαίνουν με τα παιδιά τους παιδικό θέατρο παρά μόνο σπάνια «λόγω της δουλειάς» (Συν. 4 και Συν. 2).

Στο ερώτημα αν τα παιδιά έχουν σταθερή ώρα μελέτης και πόση ώρα χρειάζονται περίπου για την ολοκλήρωση της μελέτης τους, παρατηρήθηκε και πάλι μια σχετική ομοφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Και τούτο διότι όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η ώρα μελέτης είναι «σταθερή» ή «αρκετά σταθερή», ενώ τόνισαν πως η ώρα μελέτης εξαρτάται από την ύλη. Αναφορικά με την ώρα που επιτρέπουν οι γονείς στα παιδιά τους να παρακολουθούν τηλεόραση, όλοι οι γονείς απάντησαν πως αυτή κυμαίνεται από 1 έως 2 ώρες, ανάλογα και πάλι με τις απαιτήσεις του σχολείου, ενώ στο ερώτημα αν παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους τηλεόραση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν θετικές. Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, οι γονείς του δείγματος παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους «διάφορες εκπομπές» (Συν. 2) χωρίς όμως να προσδιορίζουν το είδος των εκπομπών αυτών ή παρακολουθούν «κινούμενα σχέδια και παιδικές σειρές» (Συν. 3, Συν. 7, Συν. 9).

Τέλος, στο ερώτημα σχετικά με τις ώρες που αφιερώνουν τα παιδιά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, φαίνεται πως αυτός, σύμφωνα με τους γονείς, είναι περιορισμένος. Συγκεκριμένα, οι 9 από τους 15 συμμετέχοντες απάντησαν πως μέσα στην εβδομάδα δεν επιτρέπουν στο παιδί τους να ασχολείται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή παρά μόνο λίγη ώρα. Πρόκειται, για ένα αρκετά ενδιαφέρον και ελπιδοφόρο μήνυμα, καθώς αναδεικνύει την προσπάθεια των γονέων να θέσουν όρια και να τα τηρούν, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής και ο πολύς χρόνος που περνούν οι γονείς έξω από ο σπίτι δεν επιτρέπουν την τήρηση των ορίων αυτών. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «Μέσα στην εβδομάδα δεν επιτρέπω στο παιδί μου να παίζει με τον υπολογιστή. Κυρίως του επιτρέπω το Σαββατοκύριακο που δεν έχει πολύ διάβασμα και μπορώ και εγώ να τον παρακολουθήσω καλύτερα» (Συν. 6)

Αναφορικά με τους σκοπούς για τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή την ταμπλέτα, οι 5 από τους 15 συμμετέχοντες απάντησαν πως η χρήση αυτή αφορά όλους τους σκοπούς, τόσο δηλαδή εκπαιδευτικούς όσο και ψυχαγωγικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς. Μόλις 2 συμμετέχοντες απάντησαν πως τα παιδιά τους χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και την ταμπλέτα για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ οι υπόλοιποι 8 συμμετέχοντες απάντησαν πως το παιδί τους χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή/ ταμπλέτα για ψυχαγωγικούς σκοπούς, οι οποίοι περιλαμβάνουν «παιχνίδια» (Συν. 3) ή «βίντεο» (Συν. 14, 15).

Απόψεις γονέων σχετικά με τα αίτια των ΕΜΔ

Στο ερώτημα αναφορικά με τον ορισμό των ΕΜΔ οι 6 από τους 15 συμμετέχοντες δεν μπόρεσαν να δώσουν μια σαφή απάντηση, ενδεικτικά: «Όχι, όχι ακριβώς δεν ξέρω τι είναι. Θα έλεγα βάσει της εμπειρίας μου πως πρόκειται για προβλήματα στην ανάγνωση και την ορθογραφία» (Συν. 4). Και τούτο διότι, είτε δε γνώριζαν τον ορισμό, είτε δεν μπορούσαν να τον εκφράσουν, καθώς η άποψή τους στηρίζεται αποκλειστικά στην εμπειρία. Ανάλογη της δυσκολίας των γονέων του δείγματος να δώσουν έναν σαφή ορισμό για τις ΕΜΔ, είναι και η δυσκολία τους να προσδιορίσουν τις αιτίες που πιθανόν ευθύνονται για την πρόκλησή τους. Συγκεκριμένα, οι οκτώ (8) από τους 15 συμμετέχοντες έδωσαν αρνητική απάντηση, καθώς φαίνεται να μη γνωρίζουν τα αίτια που ευθύνονται κατά κύριο λόγο για την εμφάνιση των ΕΜΔ. Στις υπόλοιπες επτά (7) περιπτώσεις οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να παραθέσουν τα αίτια των ΕΜΔ κάνοντας λόγο για «κληρονομικότητα» (Συν. 6, Συν. 8, Συν. 5), για «ατυχήματα (χτύπημα στο κεφάλι)» (Συν. 8), για «προβλήματα υγείας και για το περιβάλλον» (Συν. 13), για «γονιδιακούς παράγοντες» (Συν. 1) ή για «διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου» (Συν. 5).

Τέλος, οι απαντήσεις των γονέων του δείγματος στο ερώτημα αν το οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, επίπεδο γραμματισμού γονέων, αναγνωστικές συνήθειες γονέων κτλ) μπορεί να συνδέεται με την εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αναδεικνύει μάλλον τις ελλείψεις και συγκεχυμένες γνώσεις που έχουν αναφορικά με το ζήτημα αυτό. Συγκεκριμένα, οι έξι (6) από τους 15 συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά τονίζοντας πως «μόνο κληρονομικοί παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Συν. 11). Στις υπόλοιπες οκτώ (8) περιπτώσεις, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα συσχέτισαν την εμφάνιση κι όχι την πρόκληση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ μόλις ένας (1) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησε πως το οικογενειακό περιβάλλον δεν επιδρά ούτε στην εμφάνιση των ΕΜΔ ούτε στην αντιμετώπισή τους.

Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται πως η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνητών. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώνει το γενετικό ρίσκο εμφάνισης ΕΜΔ σε μέλη της ίδιας οικογένειας (Leavett et al, 2014), ένα ρίσκο που αφορά κυρίως στα αρσενικά μέλη της οικογένειας (στο παρόν δείγμα, οι πατέρες ήταν αυτοί που κατά κύριο λόγο αντιμετώπιζαν οι ίδιοι τέτοιες δυσκολίες και αντίστοιχα τα αγόρια της οικογένειας

είναι αυτά που έχουν διαγνωσθεί με κάποια ΕΜΔ). Αντίθετα, δεν επιβεβαιώνεται η επίδραση προγεννητικών, περιγεννητικών και μεταγεννητικών παραγόντων, οι οποίοι καταγράφονται στη βιβλιογραφία, όπως είναι η ηλικία των γονέων, το κάπνισμα, το αλκοόλ ή προβλήματα κύησης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι γονείς του δείγματος δείχνουν να είναι σε μεγάλο βαθμό ενημερωμένοι αναφορικά με τις επιβλαβείς δράσεις που μπορούν να έχουν τέτοιες συνήθειες (κάπνισμα, αλκοόλ) στη δική τους υγεία και κυρίως στην υγεία του μωρού.

Επίσης, η παρούσα έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος εγγραμματισμού στην εμφάνιση τέτοιων δυσκολιών (Hamilton, 2013; Torppa et al. 2007). Συγκεκριμένα, προέκυψε, σε γενικές γραμμές, ένα μεσαίου επιπέδου μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, το οποίο συνδυάζεται με περιορισμένες πηγές εγγραμματισμού όπου εκτίθενται τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά τους. Οι πηγές αυτές αφορούν τόσο στα βιβλία, όσο και στο θέατρο.

Συγκεκριμένα, ενώ οι γονείς αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα που μπορεί να έχει η έκθεση των παιδιών σε βιβλία, εντούτοις τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι περιορισμένες. Μάλιστα, περιορίζονται ακόμα περισσότερο με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Φαίνεται, δηλαδή, πως η έκθεση του παιδιού σε σημαντικές – για την ανάπτυξη των γνωστικών του δεξιοτήτων- πηγές εγγραμματισμού (όπως είναι τα βιβλία) μειώνεται σε μια κρίσιμη ηλικία κατά την οποία ίσως να είναι εντονότερη η ανάγκη του για πρόσβαση σε τέτοιες πηγές εγγραμματισμού. Και τούτο διότι κατά την ηλικία αυτή, τη σχολική, εκδηλώνονται ίσως εντονότερα οι δυσκολίες που σχετίζονται με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, επομένως το παιδί έχει ανάγκη από το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για να τις προλάβει, να τις αντιμετωπίσει και να τις ξεπεράσει. Το ίδιο περιορισμένη είναι και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ενδεχομένως γιατί για μια οικογένεια μπορεί να θεωρείται ως ένα επιπλέον έξοδο, ως ένα έξοδο «πολυτελείας», το οποίο έχουν την επιλογή να αποφύγουν προς την εκπλήρωση άλλων υποχρεώσεων.

Οι περιορισμένες αυτές πηγές εγγραμματισμού, ενδεχομένως να έχουν επίπτωση και στην επάρκεια των γνώσεων που έχουν οι γονείς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη διαχείρισή τους. Μερικώς επιβεβαιώνεται και η επίδραση των ηλεκτρονικών συσκευών, τις οποίες κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν στο οικογενειακό περιβάλλον εγγραμματισμού, στην εμφάνιση των ΕΜΔ (He et al. 2014). Και τούτο διότι, ενώ οι γονείς επιβάλλουν στα παιδιά τους ένα σταθερό πρόγραμμα μελέτης, το οποίο αφήνει λίγο χρόνο για την ενασχόληση με τις ηλεκτρονικές συσκευές, προκύπτει πως η ενασχόληση αυτή αφορά, κατά κύριο, λόγο σε ψυχαγωγικούς κι όχι εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επομένως, τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από τις ηλεκτρονικές συσκευές δε μπορούν να θεωρηθούν ποιοτικά στο βαθμό που να μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες εγγραμματισμού τους.

Το τελικό συμπέρασμα είναι πως η πρόληψη και η διαχείριση των ΕΜΔ θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο βιολογικές – γενετικές όσο και ψυχο-κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η αξιοποίηση των παραγόντων αυτών θα έχει σαν αποτέλεσμα την δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου εντός του οποίου θα μειωθεί η ένταση και η σοβαρότητα εμφάνισης των δυσκολιών αυτών κι ως εκ τούτου θα προληφθούν έγκαιρα δυσκολίες που ενδεχομένως να επηρεάζουν την ανάπτυξη και την σχολική/ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών με γενετικό ρίσκο εμφάνισης ΕΜΔ.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Andrews, J. & Lombardino, L. (2014). Strategies for teaching handwriting to children with writing disabilities. *ASHA SIG1 Perspectives on Language Learning Education*. 21:114-126.
- Bishop, D.V.M. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(7): 1153–68. doi: 10.1080/17470210500489372.
- British Dyslexia Association (2011). Διαθέσιμο στο <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia> (Τελευταία ανάκτηση 10/10/2019).
- Brito, N.H & Noble, K.G. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Front Neurosci.*, 8, 276.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dilnot J, Hamilton L, Maughan B & Snowling MJ (2016). Child and environmental risk factors predicting readiness for learning in children at high risk of dyslexia. *Dev Psychopathol.* 29(1):235-244. doi: 10.1017/S0954579416000134. Epub 2016 Feb 22.
- Hamilton, L. (2013). *The role of the Home Literacy Environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia*. Ph.D. thesis, University of York.
- He Z, Shao S, Zhou J, Ke J, Kong R, Guo S, Zhang J & Song R (2014). Does long time spending on the electronic devices affect the reading abilities? A cross-sectional study among Chinese school-aged children. *Res Dev Disabil.* 35(12):3645-54. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.037.

- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leavett R, Nash HM & Snowling MJ. (2014). Am I dyslexic? Parental self-report of literacy difficulties. *Dyslexia*, 20(4):297-304. doi: 10.1002/dys
- Newbury DF, Fisher SE & Monaco AP. (2010). Recent advances in the genetics of language impairment. *Genome Med.* 26;2(1):6. doi: 10.1186/gm127.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Sun Z, Zou L, Zhang J, Mo S, Shao S, Zhong R, Ke J, Lu X, Miao X & Song R. (2013). Prevalence and associated risk factors of dyslexic children in a middle-sized city of China: a cross-sectional study. *PLoS One.*, 8(2):e56688. doi: 10.1371/journal.pone.0056688.
- Torppa, M., Poikkeus, A.M, Laakso, M.L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppanen, P. H. T., Puolakanaho, A. & Lyytinen, H. (2007). Modeling the Early Paths of Phonological Awareness and Factors Supporting Its Development in Children with and without Familial Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11 (2): 73-103.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη θεραπευτική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μελέτες Περίπτωσης

Σούλτος Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed, M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος έρχεται συχνά αντιμέτωπος με πληθώρα καταστάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές/τριες του. Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και η κατάρτισή του πάνω στη διαχείριση ποικίλων συγκρουσιακών περιπτώσεων, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διατήρηση ενός υγιούς σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία, τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η κάθε θεραπευτική προσέγγιση θα πρέπει να στοχεύει στο μαθητή/τρια και να στηρίζεται πάνω σε ένα ανθρωπιστικό μοντέλο συμβουλευτικής, το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία θετικού κλίματος, σεβασμού, αποδοχής και υποστήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά : Συμβουλευτικός ρόλος, Θεραπευτική προσέγγιση, μαθητοκεντρικό μοντέλο

Εισαγωγή

Το Σχολείο και ειδικότερα η σχολική τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας. Εξελισσόμενες ανθρώπινες οντότητες συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, έρχονται σε επαφή, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν σχέσεις, άλλοτε αρμονικές και άλλοτε συγκρουσιακές. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας προσπαθούν καθημερινά να διαχειριστούν πληθώρα περιπτώσεων που αφορούν τις σχέσεις των μαθητών, είτε μεταξύ μαθητών, είτε μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Από την αποτελεσματικότητα επίλυσης αυτών των συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολικό χώρο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα. Στην τάξη ο εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να ασχοληθεί με ποικίλες περιπτώσεις, υποδύμενος κάθε φορά διαφορετικό ρόλο, όπως του συμβούλου, του διαιτητή, του διαμεσολαβητή, του εμπνευστή, του καθοδηγητή, του συμπλιωτή κ.α. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να προσφέρει αποτελεσματική αρωγή είναι απαραίτητη η γνώση συγκεκριμένων ικανοτήτων και η άσκηση σε αυτές. Η διαδικασία αυτή μπορεί όχι μόνο να βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας και της επικοινωνίας με τους μαθητές, αλλά και να καθοδηγήσει αυτόν που τη χρησιμοποιεί να διερευνήσει τα προσωπικά του συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές, οδηγώντας τον σε προσωπική αναβάθμιση (Χατζη-χρήστου, 2011).

Μελέτες Περίπτωσης - Η περίπτωση του Νάσου.

Ο Νάσος είναι μαθητής της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού, έχει κλείσει τα 11 χρόνια και είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Η οικογένεια του Νάσου τα τελευταία 2 χρόνια

βιώνει έντονα οικονομικά προβλήματα λόγω της ανεργίας του πατέρα, ο οποίος έπεσε θύμα της οικονομικής κρίσης και μέχρι σήμερα δεν μπορεί να βρει δουλειά. Η οικογένεια είχε πάρει δάνεια τα οποία τώρα δεν μπορεί να εξυπηρετήσει, με αποτέλεσμα στο σπίτι να γίνονται πολλοί καυγάδες, τους οποίους βιώνει έντονα ο Νάσος. Όλη αυτή η κατάσταση έχει επηρεάσει το Νάσο, ο οποίος έχει γίνει ευερέθιστος, νευρικός και επιθετικός. Αυτές τις συμπεριφορές τις μεταφέρει στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αργεί καθημερινά, να ενοχλεί τους συμμαθητές του, να αγνοεί το δάσκαλό του και να είναι βίαιος σε κάθε του ενέργεια.

Ο δάσκαλος δεν μπορεί να αφήσει να συνεχιστεί η συμπεριφορά αυτή, γι' αυτό πολύ γρήγορα βάζει τους στόχους τους οποίους θέλει να πετύχει. Ειδικότερα, ο Νάσος θα πρέπει να συμπεριφέρεται ως μαθητής, να σέβεται τον ίδιο και τους συμμαθητές του, να υπακούει στους κανόνες της τάξης, να χρησιμοποιεί τη σωματική του διάπλαση επ' ωφελεία του και όχι για να εκφοβίζει τους γύρω του. Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές και δασκάλους πολλές φορές συνδυάζεται με κυριαρχικές τάσεις και σωματική ρώμη (Olwens, 1995, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2007).

Ο Συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου καθίσταται σημαντικός, αφού με την παρέμβασή του εφοδιάζει τους μαθητές με ανθρωπιστικές αξίες καθοδηγώντας τους να εξελίξουν τα δυνατά τους σημεία με αποτέλεσμα να μετεξελιχθούν σε πλήρως ενεργές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Διερεύνηση

Ο δάσκαλος αρχικά θα πρέπει να συλλέξει τα απαραίτητα στοιχεία για να αξιολογήσει και να διερευνήσει τις αιτίες της συμπεριφοράς του Νάσου. Το πρώτο πράγμα που θα κάνει ο δάσκαλος είναι να επικοινωνήσει με τους γονείς του για να ενημερώσει για τη συμπεριφορά του παιδιού τους, να μάθει αν η συμπεριφορά αυτή υπάρχει και εκτός σχολείου και βεβαίως θα ζητήσει συνεργασία για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, θα απευθυνθεί στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και θα πάρει πληροφορίες για το αν ο μαθητής αντιδρούσε έτσι και προηγούμενες χρονιές, αν είχαν προσπαθήσει να θεραπεύσουν τη συμπεριφορά του και τι αποτέλεσμα είχε. Αφού δημιουργήσει μια σφαιρική εικόνα για το μαθητή, ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να βρει τις αιτίες αυτών των αντιδράσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών του Maslow, είναι πολύ πιθανό η συμπεριφορά του Νάσου να οφείλεται στην ανεπαρκή ικανοποίηση κάποιων αναγκών του. Είναι πιθανό οι αντιδράσεις του να έχουν να κάνουν με την προσέλευση της προσοχής πάνω του, ως αντιστάθμιση της έλλειψης προσοχής και φροντίδας από τους γονείς του, οι οποίοι τελματωμένοι από τα οικονομικά τους προβλήματα δεν ασχολούνται καθόλου με το Νάσο.

Τρόποι αντιμετώπισης – θεραπευτική προσέγγιση

Ο δάσκαλος αφού αξιολογήσει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες θα πρέπει να στηρίζει τη θεραπευτική του προσέγγιση πάνω σε ένα ανθρωπιστικό μοντέλο συμβουλευτικής

το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία θετικού κλίματος σεβασμού, αποδοχής και υποστήριξης. Είναι δεδομένο, ότι αν ο δάσκαλος χρησιμοποιήσει απειλές ή τιμωρίες για να συνετίσει το Νάσο θα αποτύχει, διότι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς με επίθεση θα ρίξει λάδι στη φωτιά και θα έχει τα αντίθετα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers, για να κατανοήσουμε έναν άνθρωπο πρέπει να κατανοήσουμε το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς (Rogers, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Ο δάσκαλος θα προσεγγίσει το Νάσο με ενσυναίσθητη κατανόηση, ζεστασιά, άνευ όρων θετική αναγνώριση, αυθεντικότητα και αυτοαποκάλυψη.

Οι μαθητές με Διαταραχές στη συμπεριφορά τους έχουν δυσκολία στο χειρισμό και στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει το Νάσο χρησιμοποιώντας τεχνικές με σκοπό να ελέγξει και να αλλάξει τη συμπεριφορά. Μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή δίνοντας ευκαιρίες για επιτυχία, να θέσει ξεκάθαρους κανόνες και επιθυμητές συμπεριφορές, να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τις προσπάθειες, να δίνει διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών και να τονίζει τα θετικά στοιχεία στη συμπεριφορά του μαθητή παραβλέποντας τα αρνητικά. Επίσης, μπορεί να εφαρμόσει τεχνικές αυτοελέγχου, όπως α) αρωγή στο μαθητή να συνειδητοποιήσει και να ορίσει τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που θέλει να αποκτήσει, β) ενίσχυση στο μαθητή να αξιολογήσει και να εκτιμήσει τη συμπεριφορά του, γ) υποστήριξη στο μαθητή να καταγράφει τακτικά την κάθε ενέργειά του και τα αντίστοιχα αποτελέσματα και δ) συχνή συνεργασία με το μαθητή για την πρόοδό του και τον προσδιορισμό στόχων.

Η περίπτωση της Μαρίας

Η Μαρία είναι συμμαθήτρια του Νάσου, έχει έντονη προσωπικότητα και αρκετά καλή μαθήτρια. Για κάποιο λόγο θεωρεί ότι είναι πολύ καλύτερη από τους άλλους συμμαθητές της και ιδιαίτερα από την Ελένη, η οποία έχει στοχοποιηθεί για το χαμηλό μαθησιακό της επίπεδο. Η Μαρία λόγω του υπερτονισμένου Εγώ της κάνει συνεχώς υποτιμητικά σχόλια στους συμμαθητές της και κυρίως στην Ελένη, η οποία αντιμετωπίζει και την παθητική στάση των συμμαθητών της απέναντι στα σχόλια της Μαρίας. Ο δάσκαλος και σε αυτή την περίπτωση θα διερευνήσει τα αίτια της συμπεριφοράς της μαθήτριας, παίρνοντας πληροφορίες από τους γονείς της αλλά και από τους συναδέλφους του στο σχολείο. Από τα στοιχεία που θα συλλέξει θα καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα. Είναι πολύ πιθανό για τη συμπεριφορά της Μαρίας να ευθύνονται οι γονείς της, οι οποίοι την έμαθαν να αξιολογεί τους ανθρώπους με βάση αυτά που μπορούν να καταφέρουν και όχι για αυτό που είναι. Είναι, επίσης, πιθανό, η Μαρία να μην ικανοποιεί κάποια ανάγκη, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow και να βγάζει αυτή την υποτιμητική συμπεριφορά στους συμμαθητές της. Ο δάσκαλος αφού αξιολογήσει όλα τα δεδομένα, θα στηρίξει την θεραπευτική του προσέγγιση τόσο στη θεωρία του Rogers όσο στο μοντέλο συμβουλευτικής των Hill και O' Brien (1999), οι οποίες είναι ανθρωποκεντρικές και δίνουν έμφαση στη δυνατότητα αλλαγών και βελτίωσης των ανθρώπων με βάση την αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων (Χατζηχρήστου, 2011). Ο στόχος της παρέμβασης του δασκάλου είναι να δώσει στη

Μαρία την ενσυναίσθηση που χρειάζεται για να δει μέσα από τα δικά της μάτια πως νιώθουν αυτοί που είναι αποδέκτες των υποτιμητικών σχολίων της και πόσο άσχημα αισθάνονται. Η Μαρία πρέπει να μάθει να δέχεται τους ανθρώπους όπως είναι χωρίς να κρίνει τις ικανότητες του καθενός σύμφωνα μόνο με τα δικά της πρότυπα. Μία σημαντική τεχνική είναι το παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές αλλάζουν διαδοχικά ρόλους έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη λανθασμένη συμπεριφορά τους αλλά και ενδυναμώνουν την ενσυναίσθησή τους που είναι απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση της θεραπευτικής παρέμβασης. Ο δάσκαλος θα εντοπίσει και θα προβάλλει στην τάξη τα θετικά στοιχεία τόσο της Ελένης όσο και των άλλων μαθητών και ταυτόχρονα με τρόπο μη υποτιμητικό να προβάλλει κάποια αρνητικά στοιχεία της Μαρίας με σκοπό τη συνειδητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων της αποδοχής της διαφορετικότητας. Στις παρεμβάσεις του δασκάλου είναι πολύ σημαντικό να ενισχύεται και να ενθαρρύνεται η συνέχιση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Στεφάνου, 2007).

Η περίπτωση του Ηλία και του Κώστα

Ο Ηλίας και ο Κώστας είναι συμμαθητές του Νάσου και της Μαρίας. Εμφανίζουν μια απαξιωτική συμπεριφορά και αρνούνται συνεχώς να συμμετάσχουν στις εργασίες του δασκάλου και δείχνουν να θεωρούν το σχολείο καταναγκασμό και μη απαραίτητο, παρά τις προσπάθειες του δασκάλου για να τους μεταπείσει. Και σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος θα διερευνήσει τις πιθανές αιτίες αυτής της συμπεριφοράς, αρχίζοντας να συλλέγει πληροφορίες από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει την τάξη προηγούμενες χρονιές. Θα ενημερωθεί για τις προγενέστερες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, αλλά και για τις προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τη μάθηση του παιδιού τους και το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Θα διερευνήσει αν η άρνηση αυτή είναι φαινόμενο που παρουσιάστηκε τώρα ή προϋπήρχε. Είναι ηλίου φαινότορο, ότι οι μαθητές αυτοί στερούνται κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή στην τάξη. Είναι πολύ πιθανό με τις ενέργειές τους να επιδιώκουν να περάσουν κάποιο μήνυμα. Ο δάσκαλος λοιπόν, στηριζόμενος στη θεωρία ικανοποίησης αναγκών του Maslow, θα διερευνήσει τις βαθύτερες ανάγκες που πιθανώς δεν ικανοποιούνται, θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες της άρνησής τους μέσα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα στηριζόμενος σε τεχνικές που έχουν σα βάση την Οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία δε θεωρεί την ανάρμοστη συμπεριφορά ως ασθένεια, αλλά ως δυσλειτουργία των συστημάτων που συμμετέχει ο μαθητής (Ματσόπουλος, 2009:2). Η τεχνική της αναπλαισίωσης όπου ο δάσκαλος θα δώσει θετικές ερμηνείες στη συμπεριφορά συζητώντας τις με τους μαθητές, σκοπεύοντας να αλλάξει σταδιακά την ανεπιθύμητη κατάσταση. Η τεχνική της κερκόπορτας, όπου θα προσπαθήσει να αναπτύξει μια θετική αλληλεπίδραση με τα παιδιά.

Αντιμετώπιση της τάξης

Από τις μεμονωμένες περιπτώσεις αλλά και από τη συνολική συμπεριφορά της τάξης διαφαίνεται ότι στερείται του στοιχειώδους ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας. Ο δάσκαλος, εκτός από τις ατομικές περιπτώσεις έχει να αντιμετωπίσει την

αποδιοργάνωση της ομάδας. Ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιήσει μία ποικιλία δραστηριοτήτων με σκοπό να συσφίξει τις σχέσεις της ομάδας, να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης, να αναπτύξουν την ατομική τους ταυτότητα, να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να δημιουργήσει ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη.

Η διδασκαλία γίνεται ουσιαστικότερη, όταν η επικοινωνία δασκάλου και μαθητών είναι άμεση και προσδιορίζει σημαντικά την αποδοτικότητα της παιδαγωγικής επαφής. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνήσει με τους μαθητές στην τάξη καθορίζει την ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος που επικρατεί στην τάξη.

Μέσα από την επικοινωνία και τη διάδραση του παιδαγωγού και των παιδαγωγουμένων, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στο να αποκτήσουν γνώσεις, να εξελίξουν ικανότητες, αλλά και να εμπεδώσουν αξίες χρήσιμες για τη ζωή τους (Τσιπλητάρης, 2003). Παράλληλα, μέσα από τη διεπαφή μαθητών και δασκάλου εκπληρώνονται κοινωνικοψυχολογικές ανάγκες, καθώς τα δύο μέρη αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν αλληλοκεντρικά (Μπακιρτζής, 2003). Είναι σημαντικό ο μαθητής να αισθάνεται ότι ανήκει μέσα στην ομάδα της τάξης του. Έτσι, ο μαθητής νιώθει ασφαλής, πράγμα κρίσιμο για την πλήρη ένταξή του στην τάξη. Η διαμόρφωση του διδακτικού περιβάλλοντος και η οργάνωση των μαθησιακών μεθόδων πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για την επίτευξη των παραπάνω είναι αναγκαίο ο μαθητής να αναπτύσσει τις κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με το δάσκαλό του όσο και με τους συμμαθητές του. Η ύπαρξη κανόνων πειθαρχίας είναι εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική λειτουργία της τάξης, όπου υπεύθυνος για την τήρησή τους είναι ο δάσκαλος.

Το μαθητοκεντρικό μοντέλο στοχεύει κυρίως στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, καθώς είναι αυτοί που επιδέχονται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, οι πελάτες σύμφωνα με τον Rogers (1969). Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να διαβλέπει τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των μαθητών του, να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που αυτοί εκπέμπουν χωρίς να τα μεταβάλει και να τα αναπλαισιώνει σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες (Μπακιρτζής, 2003). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να μην προβαίνει σε αξιολογήσεις και σχολιασμό των μαθητών του. Η έλλειψη ικανοποιητικής ενημέρωσης στη μεταξύ τους σχέση, με παράλληλη διατύπωση αξιολογήσεων, οι οποίες σχετίζονται με ενέργειες άλλων, μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και παύση της επικοινωνίας, ιδιαίτερα όταν οι κρίσεις είναι προσωπικές γνώμες, αρνητικές ή εντελώς αντίθετες με τις απόψεις του άλλου (Ζεργιώτης, 2007). Το αληθινό ενδιαφέρον για το μαθητή, το χαμόγελο και η ευχάριστη χροιά στη φωνή του παιδαγωγού, τα βλέμματα του στους μαθητές του κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, είναι κάποια από τα μη λεκτικά επικοινωνιακά στοιχεία που δείχνουν την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Ζεργιώτης, 2007).

Στη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, οι στόχοι του μαθητή συνδέονται με τους στόχους της ομάδας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια, αυξάνοντας έτσι το δέσιμο της ομάδας. Οι κοινοί στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα, αφού το άγχος της δημιουργίας αντικαθιστά το μαθησιακό άγχος, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται

βαθιοί δεσμοί φιλίας ανάμεσα στους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών στη δημιουργία συνεργατικών σχημάτων, ούτως ώστε να προωθούνται και να ισχυροποιούνται οι μεταξύ των μαθητών σχέσεις και να επιτυγχάνεται η ανάδειξη του ατόμου αλλά και της ομάδας (Ζεργιώτης, 2007).

Τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά την ενσυναίσθηση, ούτως ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων, συμπεριφέρονται πολλές φορές με επιθετικό τρόπο, με πρόθεση να προκαλέσουν βλάβη στους άλλους. Με διαρκή άσκηση και συναισθηματική εκπαίδευση, μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές ένα ικανοποιητικό επίπεδο ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα να απαλλαγούν από μη λειτουργικές συμπεριφορές (Ζεργιώτης, 2007).

Δυνάμεις και Αδυναμίες

Κάνοντας μια συνολική εκτίμηση τόσο των μεμονωμένων περιπτώσεων όσο του δασκάλου και της τάξης γενικότερα σχετικά με τις δυνάμεις και αδυναμίες που παρουσιάζουν, θα λέγαμε τα εξής:

Στην περίπτωση του Νάσου τα δυνατά του σημεία είναι οι πολλές και γενικές γνώσεις του αλλά και οι ιδέες του πάνω στις οποίες μπορεί να στηριχθεί ο δάσκαλος για να χτίσει τη συμβουλευτική του παρέμβαση. Τα αδύνατα σημεία μπορεί να είναι η σωματική του διάπλαση η οποία μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην ενσωμάτωση με την ομάδα, όπως και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Στην περίπτωση της Μαρίας τα δυνατά σημεία εστιάζονται στην έντονη προσωπικότητά της και στο καλό μαθησιακό επίπεδο τα οποία θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη θεραπευτική προσέγγιση. Από την άλλη οι αδυναμίες της έχουν να κάνουν με τον προσβλητικό χαρακτήρα και τις αρχές και αξίες που έχει πάρει από την οικογένεια.

Στην περίπτωση των αγοριών τα δυνατά σημεία μπορεί να είναι οι υψηλές επιδόσεις και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εκτός αίθουσας που ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να αξιοποιήσει για να αλλάξει τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Οι αδυναμίες τους έχουν να κάνουν με την έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή στις εργασίες της τάξης.

Ο δάσκαλος έχει και αυτός δυνάμεις και αδυναμίες. Στις δυνάμεις συγκαταλέγονται η αγάπη του για τα παιδιά, το γνήσιο ενδιαφέρον, η ευελιξία στην αντιμετώπιση των διαφορετικών περιπτώσεων, η ακαδημαϊκή πληρότητα, η ακεραιότητα του χαρακτήρα. Στις πιθανές αδυναμίες περιλαμβάνονται τα ηθικά διλήματα, η μη τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, η κακή σχέση με τους συναδέλφους του.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δυνάμεις μπορεί να είναι το ικανό διδακτικό προσωπικό, ο ενεργός σύλλογος γονέων, η προθυμία των τοπικών φορέων να συμβάλουν στην αναβάθμιση του σχολείου, ενώ αδυναμίες μπορεί να είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, τα κτιριακά προβλήματα και η θέση της σχολικής μονάδας, η οποία βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή.

Στο επίπεδο των οικογενειών οι δυνάμεις θα μπορούσαν να είναι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η διάθεσή τους για συνεργασία και επίλυση των προβληματικών συμπεριφορών και από την άλλη οι αδυναμίες θα μπορούσαν να εδράζονται στην απροθυμία συνεργασίας, στην έλλειψη εμπιστοσύνης στο δάσκαλο και στα πιθανά οικογενειακά προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Mergler (2008) «η ηθική και η δεοντολογία είτε ως ένα προσωπικό/εσωτερικό σύστημα αρχών (φρόνηση, αρετές, ήθος) είτε ως ένα θεσμικό/εξωτερικό (κώδικας, καθήκοντα, υποχρεώσεις) βρίσκεται στο κέντρο της συγκρότησης και ανάπτυξης κάθε επιστημονικής ομάδας» (Σιδηρόπουλος, 2012: 2).

Συμπεράσματα

Η διαπαιδαγώγηση του μαθητή είναι εξαιρετικά δύσκολη, αφού κάθε μαθητής αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα έχοντας συγκεκριμένες ανάγκες, προβλήματα και ψυχοσύνθεση. Έτσι, ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να εντοπίζει, να αντιλαμβάνεται και να αναλύει κάθε φορά τα προβλήματα προσαρμοστικότητας των παιδωγούμενων και αποδοχής των πειθαρχικών κανόνων. Με αυτόν τον τρόπο δύναται να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές και παιδαγωγικές τεχνικές και να τις διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό, επειδή τον βοηθά να χειριστεί με διακριτικότητα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να αντιληφθεί την ψυχοσυναισθηματική κατάστασή τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι γνώστης πιθανών θεμάτων υγείας των μαθητών του, αφού αυτό θα τον βοηθήσει να προσαρμοστεί κατάλληλα και αποτελεσματικά, ενώ παράλληλα θα τον προστατεύσει από ενδεχόμενα λάθη στη διαπροσωπική επικοινωνία. Όλες αυτές τις πληροφορίες ο δάσκαλος θα πρέπει να τις διαχειριστεί με εχεμύθεια για να μπορεί να χτιστεί η απαραίτητη σχέση σεβασμού, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δείξει ανθρωπιά, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη και στοργή στο μαθητή, αλλά και σεβασμό στην προσωπικότητα και στο πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ζεργιώτης, Α. (2007). *Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Macleod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mergler, A. (2008). Making the implicit explicit: values and morals in Queensland teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 1-10.

- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2018, από <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>
- Μπακιριτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Μ.(2007). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 3, 1-7. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2018, από http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/5_Sidiropoulos.pdf
- Στεφάνου, Γ. (2007). *Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2003). Προβλήματα στην επικοινωνία και τη διδασκαλία στη σχολική τάξη: Γνώσεις και αξίες. *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*, 28-30 Μαρτίου 2003. Αθήνα, 2, 88-98.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οι απόψεις των Ειδικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

Ψωμάδου Μελίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, melinaps56@gmail.com

Δρ. Παρδάλη Μαρία

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

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η συνεργασία και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και τους γονείς των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.), αλλά και το κατά πόσο επιδιώκεται αυτή από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα που ακολουθήθηκε είναι ποσοτική και περιλαμβάνει ερωτηματολόγια από 104 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα υφιστάμενα βιβλιογραφικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η αγαστή συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έχει θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη του παιδιού σε όλους τους τομείς (ακαδημαϊκό, κοινωνικό, συναισθηματικό). Στις περιπτώσεις των παιδιών με Ε.Ε.Α η θετική επίδραση εντοπίζεται και στο ότι καθίσταται πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η ενδυνάμωση της συνεργασίας. Ωστόσο, στην πράξη διαπιστώνεται ότι στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες που προτάσσουν τη λήψη μέτρων σε μία κατεύθυνση βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο επιτελείται η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία, γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία μετατόπιση του πεδίου έρευνας στο περιβάλλον του παιδιού, εκπαιδευτικό και οικογενειακό, υποδεικνύοντας ότι αυτά τα δύο αποτελούν τα δύο σημαντικότερα περιβάλλοντα τα οποία ασκούν καταλυτική επίδραση στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού (Συμεού, 2002).

Στο πλαίσιο των ερευνών που διενεργούνται, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Από την έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba και Babalis (2010) διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο μέρος των γονέων αισθάνεται παραγκωνισμένο από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αν και έχουν θετικές στάσεις απέναντι στους γονείς, δεν καλλιεργούν ένα θετικό κλίμα που να ευνοεί τη συστηματική συνεργασία και επικοινωνία, με

αποτέλεσμα οι γονείς να είναι διστακτικοί απέναντι τους. Σε αυτό συνηγορούν και τα ευρήματα της Πολυχρονοπούλου (2004) σύμφωνα με την οποία 40% των γονέων εκφράζουν παράπονα ότι η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί δεν τους ενθαρρύνει να συζητήσουν μαζί τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

Από την άλλη μεριά η Koutrouba και οι συνεργάτες της (2009) παρατηρούν ότι οι γονείς δεν επιδεικνύουν την απαιτούμενη συνέπεια ως προς τις συνελεύσεις που γίνονται και δε λαμβάνουν την απαιτούμενη ενημέρωση σχετικά με τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως θα πρέπει να αποκτήσει η συνεργασία πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματική η μεταξύ τους συνεργασία. Σε ανάλογη κατεύθυνση η Τσιμιπιδάκη (2013) σημειώνει ότι στο ελληνικό συγκείμενο δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η απουσία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο ευαισθητοποίησης τους λειτουργούν ανασταλτικά (Δημοπούλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015).

Για να είναι αποτελεσματική η συνεργασία ειδικών παιδαγωγών και γονέων είναι σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (Sygiourou-Delli & Polychronopoulou, 2017). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ακόμα την ανάγκη ανάπτυξης με όλο και πιο συστηματικό τρόπο συνεργατικών πρακτικών προκειμένου να είναι αποτελεσματική η υποστήριξη αλλά και εν γένει, η εξέλιξη του παιδιού. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Tso και Strnadova (2016). Η διάθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών για συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η σφαιρική ενημέρωση, η δημιουργία ομάδων γονέων και η υλοποίηση συναντήσεων όπως επίσης η εφαρμογή δικαιωμάτων των γονέων αποτελούν καλές πρακτικές που μπορούν να γεφυρώσουν τα χάσματα στην επικοινωνία (Τσιμιπιδάκη, 2016).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση παραμέτρων που αφορούν στη συνεργασία γονέων – ειδικών παιδαγωγών, ώστε να φανεί μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευτικών κατά πόσο η συνεργασία σχολείου – οικογένειας υφίσταται και αν δραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση του μαθητή. Με βάση το σκοπό τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες μορφές συνεργασίας με τους γονείς επιδιώκονται και πόσο συχνά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;
2. Ποια είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς;
3. Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια και οι δυσκολίες που εντοπίζονται στο πλαίσιο της συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς;
4. Ποια μέτρα θα πρέπει να ληφθούν προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους γονείς;

Επίσης, διερευνήθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις που εκφέρονται από τη μεριά των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας σε συνάρτηση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σπουδές)

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο έρευνας. Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη, γιατί επιτρέπει αφενός, να μελετηθεί το υπό εξέταση θέμα με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο και αφετέρου, να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

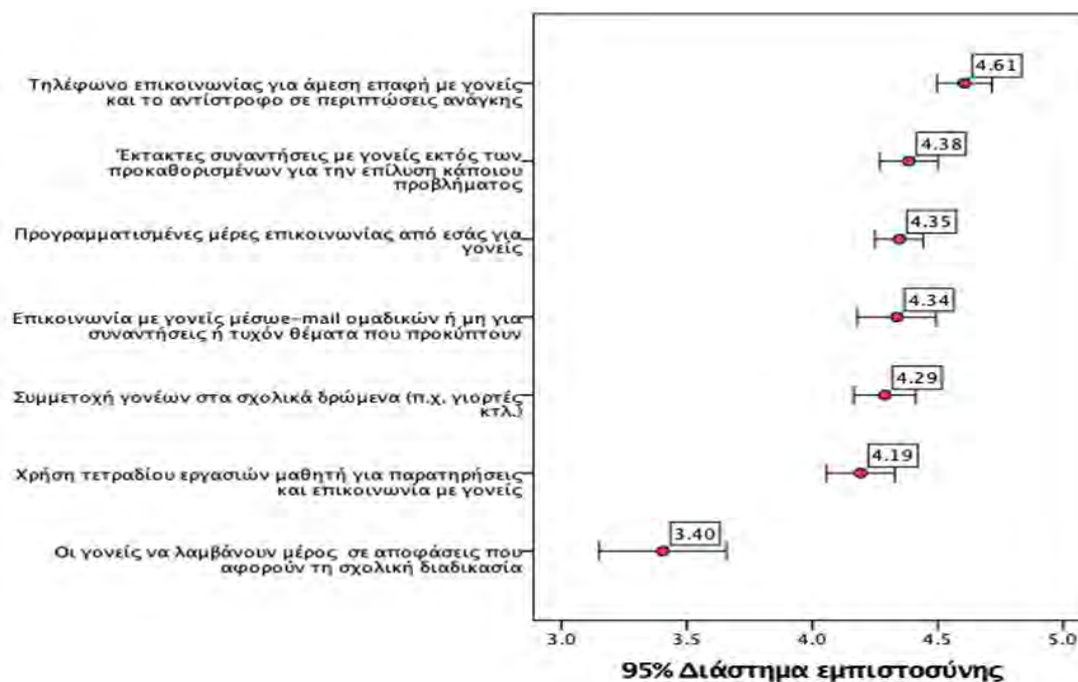
Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Για την κατασκευή του συνεκτιμήθηκε ο σκοπός της έρευνας, ενώ η διαμόρφωση των ενοτήτων και των ερωτημάτων που συμπεριλήφθηκαν έλαβαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, συνεκτιμήθηκαν τα στοιχεία που αναδείχθηκαν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις παραμέτρους συνεργασίας μεταξύ σχολείου- οικογένειας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 39 ήταν άντρες και οι 65 ήταν γυναίκες. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 110 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 104 ήταν αυτοί που το δέχθηκαν να το συμπληρώσουν. Η μέθοδος δειγματοληψία που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (convenience sampling). Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκεσε συνολικά ένα μήνα, δηλαδή από τον Οκτώβριο του 2019 έως το Νοέμβριο του 2019.

Από την επαγωγική και περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία δομήθηκαν σε θεματικούς άξονες, που αποτέλεσαν και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τις *μορφές* και τη συχνότητα συνεργασίας ανέδειξαν ότι η πιο διαδεδομένη μορφή επικοινωνίας είναι το τηλέφωνο για άμεση επαφή με τους γονείς σε περιπτώσεις ανάγκης (μ.τ.=4.61, τ.α.=0.56) και ακολουθούν οι έκτακτες συναντήσεις για επίλυση προβλημάτων (μ.τ.=4.38, τ.α.=0.68), οι προγραμματισμένες μέρες επικοινωνίας (μ.τ.=4.35, τ.α.=0.50), η επικοινωνία μέσω e-mail (μ.τ.=4.34, τ.α.=0.81), η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (μ.τ.=4.29, τ.α.=0.63) και η χρήση τετραδίου εργασιών (μ.τ.=4.19, τ.α.=0.70). Ενώ λιγότερο δημοφιλής τρόπος είναι η συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις της σχολικής διαδικασίας (μ.τ.=3.40, τ.α.=1.30). Για την πιο πάνω ανάλυση υπολογίστηκε η μέση τιμή των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και το αντίστοιχο 95% διάστημα εμπιστοσύνης με σκοπό την σύγκριση των μορφών συνεργασίας και τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 1.



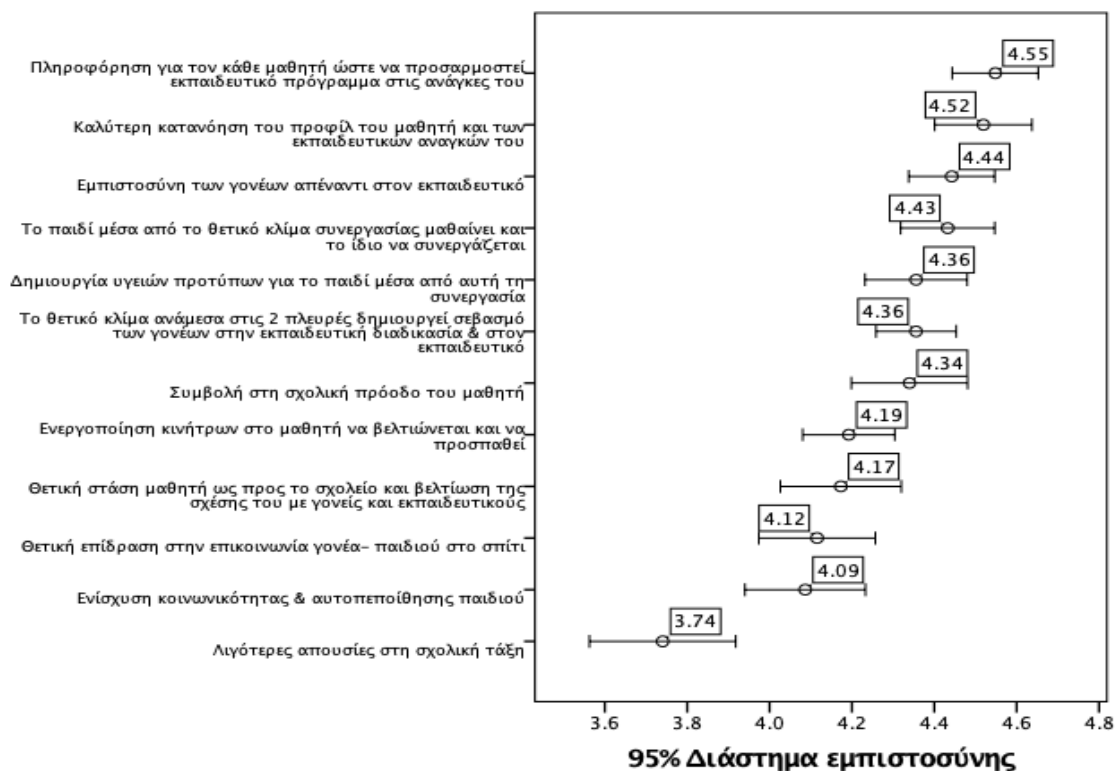
Διάγραμμα 1: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις μορφές συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για τη συχνότητα συνεργασίας κατέδειξαν ότι το 98.1% ($n=102$) των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι συχνά/πολύ συχνά οι γονείς λαμβάνουν ενημέρωση ύστερα από επίσκεψή τους στο σχολείο, το 95.2% ($n=99$) απάντησαν ότι συχνά/πολύ συχνά υπάρχει πληροφόρηση και επικοινωνία με γονείς κατόπιν δική τους πρόσκλησης και το 94.2% ($n=98$) απάντησαν ότι συχνά/πολύ συχνά επικοινωνούν με γονείς μέσω τηλεφώνου σε περίπτωση ανάγκης.

Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τον έλεγχο t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να επικοινωνούν μέσα από έκτακτες συναντήσεις με γονείς, να κάνουν χρήση τετραδίου για παρατηρήσεις και επικοινωνία με γονείς και να επικοινωνούν με γονείς μέσω e-mail. Από την ανάλυση διαφάνηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο είναι πιο πιθανό να επικοινωνούν μέσα από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα και να επικοινωνούν με γονείς μέσω e-mail για συναντήσεις ή τυχόν θέματα που προκύπτουν σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα για τα οφέλη συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέων για κάθε μια από τις δηλώσεις που έκαναν, υπολογίστηκε η μέση τιμή και το αντίστοιχο 95% διάστημα εμπιστοσύνης με σκοπό την σύγκριση των διαφορετικών μορφών οφέλους και τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 2. Από αυτό προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα οφέλη από τη συνεργασία την πληροφόρηση για τον κάθε μαθητή, ώστε να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες ($\mu.τ.=4.55$, $\tau.α.=0.54$) και ακολουθούν η καλύτερη κατανόηση του προφίλ του μαθητή και των εκπαιδευτικών αναγκών του ($\mu.τ.=4.52$, $\tau.α.=0.61$), η ανάπτυξη εμπιστοσύνης των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό ($\mu.τ.=4.44$, $\tau.α.=0.55$), το ότι το

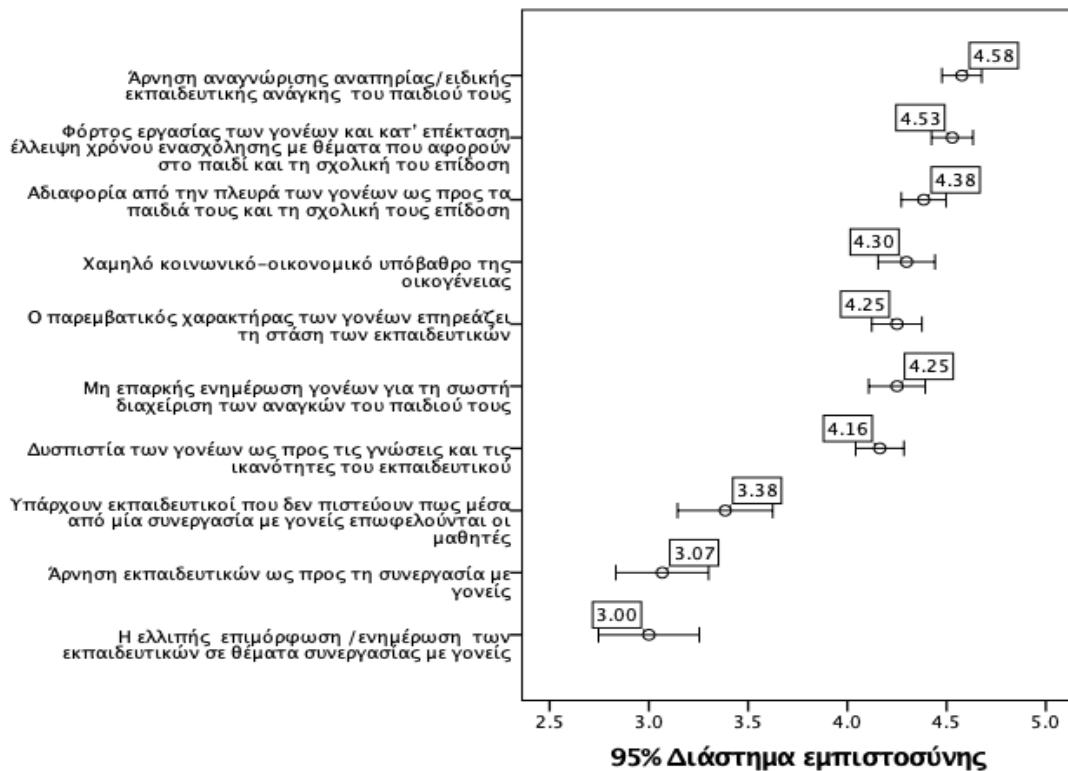
παιδί μέσα από το θετικό κλίμα συνεργασίας μαθαίνει και το ίδιο να συνεργάζεται (μ.τ.=4.36, τ.α.=0.59) και το θετικό κλίμα ανάμεσα στις 2 πλευρές δημιουργεί σεβασμό των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον εκπαιδευτικό (μ.τ.=4.36, τ.α.=0.50).



Διάγραμμα 2: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τα οφέλη συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέων για το μαθητή

Μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις για τα οφέλη από την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τα οφέλη από τη συνεργασία με τους γονείς.

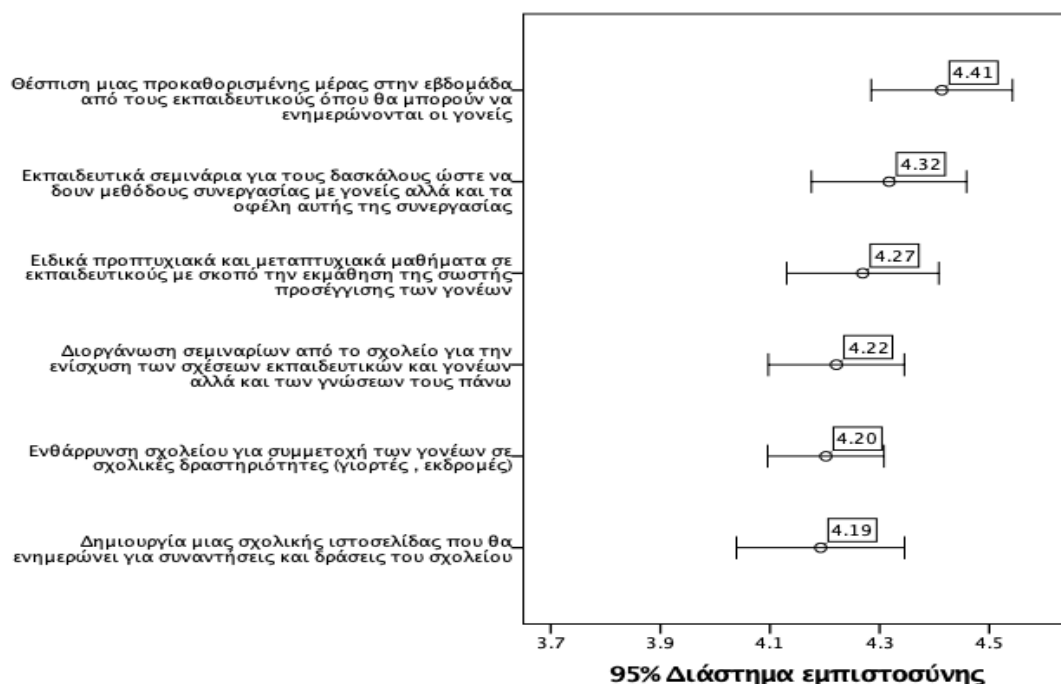
Στη συνέχεια για κάθε μια από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια στη συνεργασία, υπολογίστηκε η μέση τιμή και το αντίστοιχο 95% διάστημα εμπιστοσύνης με σκοπό την σύγκριση των διαφορετικών μορφών εμποδίων και τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 3. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εμπόδια την άρνηση αναγνώρισης αναπηρίας/ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού τους (μ.τ.=4.58, τ.α.=0.52), το φόρτο εργασίας των γονέων και κατ' επέκταση την έλλειψη χρόνου ενασχόλησης με θέματα που αφορούν στο παιδί και τη σχολική του επίδοση (μ.τ.=4.53, τ.α.=0.54) καθώς και την αδιαφορία από την πλευρά των γονέων (μ.τ.=4.38, τ.α.=0.52).



Διάγραμμα 3: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τα εμπόδια στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προέκυψε μόνο μια στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα ($F(2,101)=6.916$, $p=0.002 < 0.05$) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο τον παρεμβατικό χαρακτήρα των γονέων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τμήματα ένταξης ή ειδικά σχολεία.

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις για κάθε μια από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, υπολογίστηκε η μέση τιμή και το αντίστοιχο 95% διάστημα εμπιστοσύνης με σκοπό την σύγκριση των διαφορετικών ενεργειών που πρέπει να υιοθετηθούν, ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων και τα αποτελέσματα δίνονται στο Διάγραμμα 4. Από την ανάλυση προέκυψε ότι για την ενίσχυση της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη θέσπιση μιας προκαθορισμένης μέρας στην εβδομάδα από τους εκπαιδευτικούς, όπου θα μπορούν να ενημερώνονται οι γονείς ($\mu.τ.=4.41$, $\tau.α.=0.66$), τα εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους δασκάλους, ώστε να δουν μεθόδους συνεργασίας με γονείς, αλλά και τα οφέλη αυτής της συνεργασίας ($\mu.τ.=4.32$, $\tau.α.=0.73$) και ειδικά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα σε εκπαιδευτικούς με σκοπό την εκμάθηση της σωστής προσέγγισης των γονέων ($\mu.τ.=4.27$, $\tau.α.=0.71$).



Διάγραμμα 4: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για προτάσεις ενίσχυσης συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με τη θέσπιση μιας προκαθορισμένης μέρας στην εβδομάδα από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν περισσότερο με τα εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους δασκάλους, ώστε να δουν μεθόδους συνεργασίας με γονείς. Διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και σε συνάρτηση με το καθεστώς εργασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης συμφωνούν περισσότερο με δημιουργία σχολικής ιστοσελίδας που θα ενημερώνει για συναντήσεις και δράσεις του σχολείου σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τμήματα ένταξης ή ειδικά σχολεία. Τέλος, από την ανάλυση μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την αποτελεσματικότητα των αναφερόμενων προτάσεων για την ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών.

Συζήτηση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια μελετώνται συστηματικά πτυχές που αφορούν στη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και σε ζητήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα αναδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη που συνεπάγεται η ανάπτυξη αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Ozmen, Akuzum, Zincirli και Selcuk (2016) Wilder, 2014). Ένας προβληματισμός που τίθεται διεθνώς σχετίζεται με το ότι, αν και τονίζεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό το σχολείο να υιοθετεί πρακτικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών,

παρατηρούνται μία σειρά από δυσλειτουργίες (Ozel, Bayindir & Ozel, 2014) που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Σε μία προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις μορφές *συνεργασίας και επικοινωνίας*, από την έρευνα προέκυψαν ως επικρατέστερες μορφές, η χρήση τηλεφωνικής επικοινωνίας για άμεση επαφή με τους γονείς των μαθητών, αλλά και το αντίστροφο, σε περίπτωση που υπάρχει ανάγκη και οι προγραμματισμένες μέρες επικοινωνίας που έχουν οριστεί. Αυτές οι μορφές, συνιστούν σε συμφωνία με άλλες μελέτες τις πιο κοινές μεθόδους επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή (Baglama & Demirok, 2016; Ζηλιασκοπούλου, 2014). Ωστόσο, ο συνδυασμός διαφορετικών μορφών συνεργασίας, (πχ δια ζώσης συναντήσεις και επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων) μπορεί να διασφαλίσει τη συστηματική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Ως προς τη *συχνότητα συνεργασίας* με τους γονείς, προέκυψε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι γονείς λαμβάνουν ενημέρωση κατόπιν επίσκεψής τους στο σχολείο, ενώ εξίσου συχνά φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς μέσω τηλεφώνου, αν υπάρχει ανάγκη. Σύμφωνα με έρευνες στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι γονείς λαμβάνουν ενημέρωση κατόπιν επίσκεψής τους στο σχολείο (Sygioroulou-Delli και Polychronopoulou, 2017). Όμοια με ευρήματα των ερευνών των Sygioroulou-Delli, Casssimos και Polychronopoulou (2016) και των Tso και Strnadova (2016) διαφάνηκε ότι δεν πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο και σε σταθερή βάση η επικοινωνία με τους γονείς προτάσσοντας την ανάγκη να καταστεί πιο συχνή η επικοινωνία.

Όσον αφορά στα *σημαντικότερα πλεονεκτήματα*, στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι το θετικό κλίμα ανάμεσα στις δύο πλευρές δημιουργεί σεβασμό των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και προς το πρόσωπο του ίδιου του εκπαιδευτικού, διασφαλίζοντας κατά αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης αλλά και την παροχή πληροφόρησης. Όπως τονίζει ο Heward (2011) οι οικογένειες γνωρίζουν πιο καλά από οποιονδήποτε άλλον, συγκεκριμένες πτυχές των παιδιών τους, γεγονός που σημαίνει ότι μπορούν να μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς. Αξιοποιώντας οι εκπαιδευτικοί τα στοιχεία που τους παρέχουν οι γονείς μπορούν να καταστήσουν ακόμα πιο αποτελεσματικές τις παρεμβάσεις.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης, μεταξύ των πλεονεκτημάτων που ενέχει η συνεργασία συγκαταλέγεται ακόμα η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, η παροχή κινήτρων τη διαμόρφωση υγιών προτύπων. Τα στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποδεικνύουν σε συμφωνία με τα παραπάνω, ότι τα παιδιά βλέποντας τους γονείς να έχουν αρμονική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οικοδομούν μία σχέση εμπιστοσύνης με τους δασκάλους τους, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Keyser, 2006; Friend et al., 2010). Σε κάθε περίπτωση η συνεργασία καθιστά πιο αποτελεσματικές τις συντελούμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις καθώς βελτιώνεται η ποιότητα της

εκπαιδευτικής υποστήριξης προς το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια κατεύθυνση να αποκτήσει ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και για να καλλιεργήσει δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα (Angell, Stoner & Shlelden, 2009)

Τα *βασικότερα εμπόδια* που εντοπίζονται στο πλαίσιο της συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών, όπως προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, είναι η άρνηση των ίδιων των γονέων να αναγνωρίσουν την αναπηρία του παιδιού, ο φόρτος εργασίας των γονέων και κατ' επέκταση η έλλειψη χρόνου ενασχόλησης με θέματα που αφορούν στο παιδί και τη σχολική του επίδοση. Τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών επιβεβαιώνουν τα προαναφερθέντα εμπόδια. Τόσο από τους Ozel, Bayindir και Ozel (2014) όσο και από τον Deslandes και τους συνεργάτες του (2015) διαπιστώνεται ότι οι οικονομικές δυσκολίες και οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας, συνιστούν σημαντικές ανασταλτικές παραμέτρους.

Σχετικά με τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων η ανάλυση κατέδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θα ήθελε να διοργανωθούν σεμινάρια από τη σχολική μονάδα σε μία κατεύθυνση να ενισχυθούν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων όπως επίσης να ενδυναμωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα συνεργασίας. Όμοια και τα ευρήματα της έρευνας των Δημοπούλου και Ντεροπούλου-Ντέρου (2015) θέτουν το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η διενέργεια σεμιναρίων και επιμορφώσεων έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς, καθώς τους επιτρέπει να βελτιώσουν τις πρακτικές συνεργασίας (Baglama & Demirok, 2016; Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Τέλος, σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν σε συνάρτηση με τα *δημογραφικά χαρακτηριστικά*, οι επικρατέστερες αφορούσαν σε θέματα φύλου, με τις γυναίκες να είναι πιο δεκτικές στην επικοινωνία, διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και αυτών που εργάζονται σε παράλληλη στήριξη, που είναι πιο θετικοί στην επικοινωνία με τους γονείς και στις προτάσεις βελτίωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Προφανώς αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός, στην κούραση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών ή στην αυτοπεποίθηση που μπορεί να έχουν λόγω εμπειρίας και αφετέρου, στην εξειδικευμένη γνώση των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές και το στοιχείο αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη σημασία και το θετικό αντίκτυπο που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς.

Βιβλιογραφία

- Angell, M. E., Stoner, J. B., & Shelden, D. L. (2008). Trust in Education Professionals. Perspectives of Mothers of Children With Disabilities. *Remedial and Special Education, 30*(3), 160–176.

- Antonopoulou, A., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2010). Parental involvement in secondary education schools : the view of parents in Greece. *Educational Studies*, 37 (3),334-344
- Azad, G.M., Kim, M., Marcus, S.C., Mandell, D.S., Sheridan, S.M. (2016).Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: *An Examination of Collaborative Problem-Solving. Psychology School*, 53(10), 1071-1084
- Baglama, B., & Demirok, S. (2016). Opinions of mothers of children with autism spectrum disorder towards special education support and services. *International Journal of Educational Sciences*, 15, 279-289,
- Deslandes, R., Barma, S. & Morin, L. (2015). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131-144 Retrieved on 5/02/2020 from https://www.researchgate.net/profile/Sylvie_Barma/publication/281244508_Understanding_Complex_Relationships_Between_Teachers_and_Parents/links/57347edd08ae298602debb02.pdf
- Δημοπούλου, Ι. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευ. (2015). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών ειδικής και ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευ. & Παπαδοπούλου, Κ. (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Συλλογικός Τόμος Δ'.* (σσ. 13-43). Αθήνα: Πεδίο
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in Special Education. *Journal of Education and Psychological Construction*, σσ. 9-27.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου- οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών.* Ανακτήθηκε 15/02/2020 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1
- Heward, W.E. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τόπος
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program.* St Paul,MN: Redleaf Press.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E., (2009). An investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education, *School Psychology International*, 30, 311-324

- Ozel, A., Bayindir, N. & Ozel, E. (2014). Barriers Preventing Parents from Receiving Educational Feedbacks about Their Children According to Classroom Teachers: A City Sample of Kutahya. *Anthropologist*, 17(1), 183-189.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26-46.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας με διαταραχές όρασης: προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους*. Ανακτήθηκε 10/12/2019 από <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/ISSUE1/html/polychronopoulou.html>
- Syriopoulou-Delli, Ch., Cassimos, D.C., & Polychronopoulou, S.A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345.
- Syriopoulou-Delli, Cassimos, D.C., & Polychronopoulou, S.A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345
- Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou, S. A. (2017). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31-48.
- Συμεού, Α. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών Δημοτικής. *Πρακτικά 7ου Παγκρήπιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Ι*, (σσ. 263-273). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Tso, M. & Strnadová, I. (2016). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 389-403.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή, *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9-10, 77-89. Ανακτήθηκε 20/1/2020 από <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-910.html>
- Wilder, S. (2014). Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377–397

Πρόγραμμα παρέμβασης για το φώνημα «Α», «α» σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο Νηπιαγωγείο

Γωγάκη Ηλιάννα

Υπ. Διδακτόρισα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 ΕΑΕ, iliannag@yahoo.gr

Περδικάκη Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, eleniperdikaki71@gmail.com

Τερζοπούλου Θεοδώρα

Υπ. Διδακτόρισα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 ΕΑΕ, doraterzo@gmail.com

Περίληψη

Τα βασικά συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τη ΔΕΠ-Υ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Εξαιτίας αυτής της συμπτωματολογίας, η σχολική επίδοση και ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από έντονες δυσκολίες και για το λόγο αυτό, σε μαθητές που έχουν λάβει από το ΚΕΣΥ διάγνωση για ΔΕΠ-Υ, παρέχεται παράλληλη στήριξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βελτίωση της φωνημικής επίγνωσης μαθητή Νηπιαγωγείου με ΔΕΠ-Υ. Στόχοι της παρούσας παρέμβασης ήταν μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ: α) να είναι σε θέση να διακρίνει μέσα από τον προφορικό λόγο το φώνημα «Α, α», β) να εντοπίζει και να διακρίνει μέσα στο γραπτό λόγο το γράμμα «Α, α» και γ) να είναι σε θέση να παράγει γραπτά το γράμμα «Α, α». Η διάρκεια παρέμβασης είχε διάρκεια ένα μήνα. Πραγματοποιήθηκε αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση του μαθητή, για την επίτευξη των στόχων, μέσα από δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας σε συνδυασμό την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠΥ, αξιολόγηση, παρέμβαση, στρατηγικές

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, είναι μια συνήθης συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη για την ηλικία Απροσεξία, Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα. Σύμφωνα με το DSM-IV, υπάρχουν τρεις υπότυποι της ΔΕΠΥ: ο Απρόσεκτος, ο Υπερκινητικός-Παρορμητικός και ο Συνδυασμένος τύπος (Κουμούλα, 2012). Η ΔΕΠΥ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία οφείλεται σε εγγενείς νευρολογικούς παράγοντες. Πρόκειται λοιπόν, για ένα πρόβλημα οργανικής αιτιολογίας, το οποίο επιμένει στο χρόνο (Κάκουρος, 2005).

Η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται στα παιδιά μέσα από τις εξής κατηγορίες συμπτωμάτων: α) αυτά που αφορούν στη δυσκολία παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, β) αυτά που αφορούν στην αυξημένη κινητική δραστηριότητα και γ) αυτά που αφορούν στην ελλειμματική ικανότητα αναστολής των αυθόρμητων αντιδράσεων (Μανιαδάκη, 2017). Οι

τρεις αυτοί τομείς αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Μανιαδάκη, 2001). Τα ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς είναι «πρωτογενή», αποτελούν δηλαδή τα κυρίαρχα συμπτώματα της διαταραχής και έχουν κατά βάση οργανική αιτιολογία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Το πρώτο από τα συμπτώματα αυτά, η απροσεξία, αφορά στην ελλειμματική ικανότητα παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα και δεν διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η προσοχή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να αποσπαστεί εύκολα τόσο από εξωτερικά ερεθίσματα όσο και από τις ίδιες τους τις σκέψεις (Lougy & Rosenthal, 2002).

Η υπερκινητικότητα προκαλεί συνήθως τη μεγαλύτερη ενόχληση στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν αυξημένες ανάγκες κινητικής δραστηριότητας, τις οποίες ικανοποιούν τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας και πηδώντας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ανοιχτό χώρο αλλά και μέσα στο σπίτι ή σε άλλους χώρους, όπου η συμπεριφορά αυτή θεωρείται ακατάλληλη. Επίσης, έχουν την ανάγκη να ασχολούνται συνεχώς με διάφορα αντικείμενα, με αποτέλεσμα να κάνουν αρκετές ζημιές και να είναι ιδιαίτερα θορυβώδη (Μανιαδάκη, 2017).

Η παρορμητικότητα αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, να αναστείλουν μια ακατάλληλη συμπεριφορά πριν αυτή εκδηλωθεί. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με την διαταραχή αυτή μιλούν και πράττουν χωρίς να λάβουν υπόψιν τις προειδοποιήσεις αλλά και τις συνέπειες των πράξεων τους. Επίσης, η παρορμητικότητα σχετίζεται με τη δυσκολία των παιδιών αυτών να περιμένουν τη σειρά τους στο διάλογο ή στο παιχνίδι και την ανάγκη τους για άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών τους (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012)

Η έκταση και ο βαθμός σοβαρότητας των παραπάνω ελλειμμάτων ποικίλουν από παιδί σε παιδί. Επίσης, υπάρχει το ενδεχόμενο να υπερισχύουν τα συμπτώματα της μιας ή της άλλης κατηγορίας σε ένα παιδί ενώ σε άλλο να εμφανίζονται τα συμπτώματα όλων των κατηγοριών με την ίδια σοβαρότητα. Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων αυτών και η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως από το φύλο και την ηλικία του παιδιού, τις συνήθειες αντιδράσεις των γονιών στη συμπεριφορά του, αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά τα συμπτώματα εκδηλώνονται. Είναι λοιπόν δυνατόν, η κλινική εικόνα δύο παιδιών με ΔΕΠ-Υ να είναι πολύ διαφορετική, ανάλογα με την επίδραση των πιο πάνω παραγόντων (Μανιαδάκη, 2012).

Σύμφωνα με τους (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012) τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι:

Συμπτώματα απροσεξίας

Απροσεξία

- 1) Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στο χώρο εργασίας ή σε άλλες δραστηριότητες.
- 2) Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι
- 3) Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν.
- 4) Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, εργασίες που του ανατίθενται ή καθήκοντα στο χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών)
- 5) Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες και δραστηριότητες.
- 6) Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε εργασίες που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).
- 7) Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι).
- 8) Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- 9) Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

Συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας

Υπερκινητικότητα

- 1) Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.
- 2) Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος.
- 3) Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας).
- 4) Συχνά δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή συχα.
- 5) Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή».
- 6) Συχνά μιλάει υπερβολικά.

Παρορμητικότητα

- 1) Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
- 2) Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.

- 3) Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια).

Η πρόωμη παρέμβαση και αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι αναγκαία, καθώς αποτελέσματα ερευνών έχουν αναδείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ και προβλήματα λόγου και στην υπόλοιπη πορεία της ζωής τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βελτίωση της φωνημικής επίγνωσης μαθητή Νηπιαγωγείου με ΔΕΠ-Υ. Στόχοι της παρούσας παρέμβασης είναι μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων δραστηριοτήτων, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ: α) να είναι σε θέση να διακρίνει μέσα από τον προφορικό λόγο το φώνημα «Α, α», β) να εντοπίζει και να διακρίνει μέσα στο γραπτό λόγο το γράμμα «Α, α» και γ) να είναι σε θέση να παράγει γραπτά το γράμμα «Α, α».

Παρουσίαση Προφίλ Μαθητή με ΔΕΠ-Υ

Το παιδί στο οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα εξατομικευμένη παρέμβαση είναι 6 ετών και φοιτά στο Νηπιαγωγείο. Ο μαθητής αυτός έχει λάβει από την αρχή της σχολικής χρονιάς 2018-2019 τη διάγνωση της ΔΕΠΥ από το αρμόδιο ΚΕΣΥ. Ο μαθητής αυτός εμφανίζει έντονη διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Παράλληλα, ο μαθητής αυτός εμφάνιζε και αρκετές δυσκολίες στο λόγο και ιδιαίτερα ως προς μερικά φωνήματα. Ολοκληρώνοντας, ο ίδιος αντιμετωπίζει έντονα ζητήματα ακουστικής κατανόησης. Στον συγκεκριμένο μαθητή εγκρίθηκε «Παράλληλη Στήριξη», με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών του, καθώς και την ένταξη του στο υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον.

Πρόγραμμα Παρέμβασης για την βελτίωση της φωνημικής επίγνωσης του μαθητή

Δραστηριότητα 1^η

«Θα ήθελα να διαλέξεις ένα χρώμα πλαστελίνης και να μου σχεδιάσεις, όπως μπορείς τις φωνούλες Α. α».





Δραστηριότητα 2^η

«Χρωμάτισέ μου με δαχτυλομπογιές το γράμμα Α και α»



Δραστηριότητα 3^η

«Φτιάξε μου το παζλ της φωνούλας Α»



Δραστηριότητα 4^η

«Θέλω να παρατηρήσεις το φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια να κυκλώσεις τα γραμματάκια Α, α. Με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσεις την αλκυόνα να φτάσει στη φωλιά της»



Δραστηριότητα 5^η

«Θα παίζουμε το επιτραπέζιο της φωνούλας Α»



Δραστηριότητα 6^η

«Θα παρακολουθήσουμε μαζί ένα Video. Το video αυτό παρουσιάζει την ιστορία της αχτένιστης αγελάδας (<https://youtu.be/2HLwxsTnB9w>)»

Στη συνέχεια, συζητάμε τα επαγγέλματα που έκανε η αγελάδα και διάφορα άλλα στοιχεία της ιστορίας.

Επαναλαμβάνουμε τις λεξούλες που άκουσε και περιέχουν τη φωνούλα «α».

Δραστηριότητα 7^η

«Θα σου δώσω ένα φύλλο εργασίας. Στο φύλλο αυτό υπάρχει ένα κείμενο. Θα το διαβάσω πρώτα εγώ και στη συνέχεια θα επαναλαμβάνεις. Αν δυσκολευτείς κάπου, θα μου το πεις για να σε βοηθήσω»

A _____
a _____

Άσπρη αρκούδα στ' άσπρο χιόνι
 τ' αρκούδάκι της μαλώνει.
 Τι θα γίνεις, τι θα γίνεις;
 Αχ αγράμματο θα μείνεις...
 Μ' αρρωσταίνεις, δε θ' αντέξω,
 δε μ' ακούς και θ' αγριέψω!
 Αν δε μάθεις αλφαβήτα,
 γάμα δέλτα, ε και θήτα,
 όπως όλα τα παιδάκια
 θα σε κάνω παιδάκια!



Συμπεράσματα

Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης παρουσιάστηκαν ορισμένες από τις δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν για την εξατομικευμένη παρέμβαση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, με σκοπό την ανάπτυξη/ βελτίωση φωνημικής επίγνωσής του. Οι δραστηριότητες παρουσίαζαν διαβαθμισμένη δυσκολία και ο μαθητής είχε στη διάθεσή του αρκετό χρόνο για να πραγματοποιήσει κάθε δραστηριότητα. Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι υπήρχαν αρκετές δυσκολίες ως προς την συγκέντρωση αλλά και τη συμμετοχή του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Κάκουρος, Ε., &Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στο χρόνο. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ 23*, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
- Lougy, R.A., &Rosenthal, D.K. (2002).*ADHD.A survival guide for parents and teachers*.Duarte: HopePress.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Στο: Ε.
- Κάκουρος (Επιμ.) *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά* (σσ. 15-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Στο: Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σελ. 19-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιαδάκη, Κ. (2017). *Η φύση και τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Βασικό Κείμενο μελέτης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πεχλιβανίδης, Α. Σπυροπούλου, Α. Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α. & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου, 2019 από: <https://www.mednet.gr/archives/2012-5/pdf/562.pdf>.

Το άγχος αποχωρισμού, η σχολική φοβία και η προσαρμογή στο Νηπιαγωγείο

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός M.Sc. Π.Ε.60, katerinadamani@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, έχει ως στόχο να μελετήσει το θέμα του άγχους αποχωρισμού και τη σχολική φοβία, που μπορεί να παρουσιαστεί στη νηπιακή ηλικία, όσο και των επιπτώσεων που επιφέρει στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Θα γίνει αρχικά προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων "άγχος αποχωρισμού", "σχολική φοβία", οι οποίοι είναι καθοριστικοί στη μελέτη και κατανόηση του θέματος. Θα αναφερθούν τα αίτια και οι συνθήκες, που μπορούν να μετασχηματίσουν το άγχος αποχωρισμού, από φυσιολογική αντίδραση σε διαταραχή και σε κάποιες περιπτώσεις και σε σχολική φοβία. Επίσης θα μελετηθεί, πώς αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ώστε να γίνει ομαλά η ένταξη του παιδιού στον χώρο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: άγχος αποχωρισμού, σχολική φοβία, προσαρμογή, διαπροσωπικές σχέσεις.

Εισαγωγή

Το άγχος αποτελεί υπαρκτό συναίσθημα σε όλους τους ανθρώπους. Πολλές φορές μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως λειτουργικό, γιατί θέτει τον ανθρώπινο οργανισμό σε ετοιμότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει μια επερχόμενη κατάσταση. Είναι, επομένως, ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, το οποίο του εξασφαλίζει την αυτονομία. Όταν όμως επιφέρει στο παιδί υψηλή ένταση και είναι αναπτυξιακά δυσανάλογο με το ερέθισμα το οποίο το προκαλεί, τότε χάνει αυτή την λειτουργικότητά του και εμποδίζει το παιδί να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει κάποιες καταστάσεις, οδηγώντας το, τις περισσότερες φορές, στην αποφυγή αυτών. (Παπαδάτος, 2010).

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο ένας σημαντικός σταθμός στη ζωή του. Η επιτυχής όμως προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, εξαρτάται άμεσα από τη στάση των γονέων. Το άγχος των γονέων για τις εμπειρίες του παιδιού, για την προσοχή και τη φροντίδα που θα λάβει από τους παιδαγωγούς του και για τη σχέση του με τους συνομήλικους του, μεταβιβάζεται στο παιδί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Η παραμικρή ένδειξη αμφιβολίας ή ανησυχίας, αμέσως γίνεται αντιληπτή, παρά την προσπάθειά τους να την αποκρύψουν. Μια τέτοια ένδειξη θα προκαλέσει φόβο και ανασφάλεια στα παιδιά και θα δυσχεράνει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. (Κατσάμπα, 2011). Σε αυτή την περίπτωση το άγχος συνιστά μια διαταραχή, η οποία κατακλύζει το παιδί με αρνητικά συμπτώματα.

Από μελέτες που έγιναν, παρατηρήθηκε, πως το άγχος αποχωρισμού από μια

φυσιολογική αντίδραση, μπορεί να μετατραπεί σε διαταραχή, με αποτέλεσμα να θεωρείται κλινικά σημαντικό γεγονός, αφού όταν τα συμπτώματα είναι σοβαρά, μπορούν να προκαλέσουν διαταραχή στη λειτουργικότητα του παιδιού και να επηρεάσουν την προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Το άγχος του αποχωρισμού και η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, είναι θέματα που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού έτσι επηρεάζεται η ψυχρσύνθεση, η επίδοση και γενικότερα η προσωπικότητα και η ψυχική υγεία των παιδιών.

Ορισμός του άγχους αποχωρισμού

Το άγχος είναι μια έντονη συναισθηματική κατάσταση, την οποία κάθε άνθρωπος μπορεί να βιώσει ανεξαρτήτου ηλικίας. Είναι ένα συναίσθημα που εκφράζει συνήθως τον φόβο απέναντι σε κάποιο γεγονός ή κατάσταση και θέτει το άτομο σε ετοιμότητα για την αντιμετώπισή του. Μπορεί να εξελιχθεί σε ένα επίπονο και δυσάρεστο συναίσθημα καθώς και σε μια βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Ουσιαστικά είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση για κάποιο αντικείμενο, μια κατάσταση ή μια δραστηριότητα. Συχνά το ερέθισμα μπορεί να μην είναι ορατό, παραμένει όμως μια επίμονη, μη ελεγχόμενη κατάσταση. Το άγχος αναφέρεται πολλές φορές και ως ανησυχίες ή φοβικές σκέψεις, οι οποίες είναι κοινές στα παιδιά. Οι σκέψεις αυτές αλλάζουν ή και μειώνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού τόσο σε σοβαρότητα όσο και σε συχνότητα (Μουταβελής, 2006).

Το άγχος του αποχωρισμού, θεωρείται ένα φυσιολογικό φαινόμενο της ανάπτυξης πορείας των παιδιών ηλικίας εφτά, περίπου μηνών έως έξι ετών. Ο φόβος αυτών των παιδιών είναι να μην πάθει κάτι κακό το βασικό άτομο που τα φροντίζει, όταν δεν είναι μαζί τους. Το άγχος του αποχωρισμού συνδέεται άμεσα με το δεσμό/προσκόλληση. Αρχίζει από τη βρεφική ηλικία, όταν τα βρέφη αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό με το άτομο που τα φροντίζει και κλαίει όταν μένουν μόνα. Σταδιακά όμως, χάρη στην αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς που έχουν αναπτύξει από αυτό το δεσμό, το άγχος αποχωρισμού όλο και μειώνεται (Biringen & Robinson, 2010).

Μια από τις σημαντικότερες σχέσεις είναι η σχέση μητέρας-παιδιού, από τα πρώτα χρόνια κιάλας και θεωρείται καθοριστική γιατί μπορεί να επηρεάσει όλες τις μετέπειτα σχέσεις που θα δημιουργήσει το άτομο. Η θεωρία αυτή έγινε γνωστή από το έργο του O.J. Bowlby αναγνωρίζει πως η ποιότητα της προσκόλλησης με το πρόσωπο φροντίδας στη βρεφική ηλικία, καθορίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και τις μετέπειτα μελλοντικές του σχέσεις. (Bowlby, 1973). Αν για κάποιον λόγο όμως, ο συναισθηματικός δεσμός, δε γίνει ομαλά, τότε δημιουργείται ανασφαλής δεσμός, ο οποίος εσωτερικεύεται από το παιδί. Πάνω σε αυτό, δημιουργείται ένα εσωτερικό μοντέλο (ένα είδος προτύπου) με το οποίο το παιδί στο μέλλον θα αντιλαμβάνεται και θα ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει χαμηλής ποιότητας φροντίδα, τείνουν να γίνονται λιγότερο αρεστά από φίλους και δασκάλους και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση στην εφηβεία. Τα παιδιά που είχαν αναπτύξει αγχώδη προσκόλληση, δηλαδή οι γονείς τους δεν ανταποκρίνονταν άμεσα στις ανάγκες

τους και συνήθως ήταν επικριτικοί και αντιδρούσαν με θυμό ή και τιμωρία, ήταν περισσότερο επιθετικά και αντιδραστικά σε σχέση με άλλες ομάδες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά, ως ενήλικες, τείνουν να είναι επιφυλακτικοί στο να εμπιστευτούν, αποφεύγουν τις στενές σχέσεις γιατί τους αγχώνουν και αποφεύγουν την κοινωνική επαφή.

Τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά φυσιολογικό να παρουσιάσουν άγχος σε περιπτώσεις απομάκρυνσης από το σπίτι και αποχωρισμού πραγματικού ή ενδεχόμενου, από τα άτομα με τα οποία είναι προσκολλημένα. Όταν όμως το άγχος αυτό γίνεται υπερβολικό σε ένταση και εκδηλώνεται σε πολλές και ποικίλες περιπτώσεις, ενδέχεται τότε να αποτελέσει ένδειξη για τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού. Αν και συνήθως είναι μια πρώτη φυσιολογική αντίδραση, ο φόβος του αποχωρισμού μπορεί να θεωρηθεί διαταραχή, όταν εμφανίζεται υπερβολικό άγχος και σε άλλα αναπτυξιακά στάδια κυρίως κατά την απομάκρυνση από οικεία πρόσωπα και ιδιαίτερα από τη μητέρα. Σε κάποιες περιπτώσεις, το άγχος των παιδιών μπορεί να φτάσει ακόμα και στον τρόμο ή και τον πανικό. Τότε έχουμε τον μετασχηματισμό του άγχους αποχωρισμού από φυσιολογική αντίδραση σε διαταραχή.

Τα παιδιά αυτά που αναπτύσσουν αυτή τη διαταραχή φοβούνται ότι θα χάσουν την οικογένειά τους και συχνά είναι πεπεισμένα πως κάτι κακό θα συμβεί όταν είναι μακριά από τους γονείς τους.

Ορισμός της σχολικής φοβίας

Είναι σημαντικό να διαφοροποιήσουμε τη σχολική φοβία από τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις του παιδιού όταν αποχωρίζεται τους οικείους του και πηγαίνει σχολείο για πρώτη φορά. Οι αντιδράσεις αυτές ακόμα και όταν είναι έντονες εντάσσονται μέσα στα πλαίσια του φυσιολογικού ενστικτώδους φόβου που εκδηλώνουν τα παιδιά προς το άγνωστο και το καινούριο. Το σχολικό περιβάλλον για τον μικρό μαθητή, που πάει για πρώτη φορά στο σχολείο, είναι ένας χώρος άγνωστος και μη οικείος. Είναι φυσιολογικό λοιπόν, τις πρώτες μέρες, να υπάρχουν ακόμη και έντονες αντιδράσεις και ίσως και άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο. Επίσης δεν πρέπει να συγχέουμε τη σχολική φοβία με άλλους συγκεκριμένους και πραγματικούς φόβους που εκδηλώνει το παιδί για το σχολείο όπως για παράδειγμα φόβο για κάποιο συμμαθητή.

Ο όρος «σχολική φοβία» αναφέρεται σε μια αγχώδη διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ανεξήγητο και παράλογο φόβο για την παρακολούθηση του σχολείου (Herbert 1998). Η πρώτη εμφάνιση του φόβου για το σχολείο, εμφανίζεται στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο και κορυφώνεται στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, η σχολική φοβία παρατηρείται και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Η σχολική φοβία θεωρείται ως μια οξεία εκδήλωση ενός μόνιμου άγχους αποχωρισμού. Το συναίσθημα αυτό έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλωθεί ή και να ενταθεί, όταν συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως ένας αυταρχικός και τιμωρητικός δάσκαλος και πολυπληθείς τάξεις. (Lipsitz et al 2014).

Σχολική φοβία ως εκδήλωση της διαταραχής άγχους αποχωρισμού

Το άγχος αποχωρισμού, όταν το παιδί φτάνει σε ηλικία να πάει στο σχολείο, μετατοπίζεται από την πραγματική του πηγή, την απομάκρυνση από το σπίτι, σε ένα ερέθισμα που είναι το σχολείο, το οποίο μέχρι χθες ήταν ουδέτερο. Οι διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής φοβίας είτε είναι ψυχοσωματικά συμπτώματα, είτε αιτιάσεις για το σχολείο, αποβλέπουν κυρίως στο να πείσουν τους γονείς να επιτρέψουν στο παιδί να μην πάει στο σχολείο. Σε όλες αυτές τις εκδηλώσεις κοινό ψυχολογικό υπόστρωμα είναι το άγχος αποχωρισμού που βιώνει το παιδί. Ο υποκαταστατικός αυτός ρόλος των εκδηλώσεων του παιδιού φαίνεται από το γεγονός ότι τα συμπτώματα του σχολικού άγχους εμφανίζονται λίγο πριν την ώρα που το παιδί πρέπει να πάει στο σχολείο και είναι τα ακόλουθα:

- Αόριστα σωματικά συμπτώματα, όπως στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, πόνος στο λαιμό, ναυτία, ζάλη, νυχτερινοί εφιάλτες, ενούρηση κ.α.
- Προσπαθεί να απουσιάζει από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα (μεγαλύτερο των πέντε ημερών)
- Τα συμπτώματα εμφανίζονται κυρίως το πρωί και λίγο πριν ξεκινήσει για το σχολείο ή κατά την άφιξή του.
- Την ώρα της ετοιμασίας παρουσιάζει συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, θυμό, άρνηση να δεχτεί φαγητό.
- Συνήθως κατά τα Σαββατοκύριακα τα συμπτώματα αυτά εξαφανίζονται και εμφανίζονται εκ νέου την Δευτέρα το πρωί.
- Το παιδί κατά την παραμονή του στο σχολείο αναζητά τους γονείς του και θέλει να γυρίσει στο σπίτι.

Τα συμπτώματα αυτά εξαφανίζονται μόλις ληφθεί η απόφαση να επιστρέψει το παιδί στο σπίτι. Στο μεσοδιάστημα, το παιδί συνήθως νοιώθει καλά, παίζει και εργάζεται αποδοτικά. Υπάρχουν βέβαια και κάποια γεγονότα που δικαιολογημένα μπορεί να προηγούνται της εκδήλωσης του σχολικού άγχους όπως: αλλαγή σχολείου, ασθένεια ή θάνατος ενός γονέα, ατύχημα ή πραγματική ασθένεια του ίδιου του παιδιού.

Το παιδί που έχει σχολική φοβία βασανίζεται περισσότερο από τη σκέψη ότι θα πρέπει να εγκαταλείψει το οικογενειακό περιβάλλον και όχι τόσο από ένα συγκεκριμένο φόβο για το σχολείο.

Αιτίες που δημιουργούν σχολική φοβία

Οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν στις φυσιολογικές δυσκολίες που προκύπτουν από τις μεταβάσεις σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια αλλά και από αλλαγές στο περιβάλλον τους, οι οποίες μπορεί να διαταράξουν την αίσθηση ασφάλειας του παιδιού. (Lipsitz et al 2014).

Επίσης μπορεί να οφείλεται στις μητέρες, οι οποίες διακατέχονται οι ίδιες από φόβο,

πανικό, άγχος και ανασφάλεια και είναι πολύ υπερπροστατευτικές με τα παιδιά τους. Συνήθως δεν έχουν ικανοποιήσει επαρκώς τις δικές τους ανάγκες και είναι εξαρτημένες από τα παιδιά τους. Πολλές φορές ο αποχωρισμός είναι δυσκολότερος για τη μητέρα απ' ότi για το παιδί, εξαιτίας των ενοχών που ενδεχομένως νιώθει για την «εγκατάλειψη» του στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο, εξαιτίας του άγχους της αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, αν θα κάνει φίλους, αν οι δασκάλες του θα το αγαπούν και θα το προσέχουν ή εξαιτίας της θλίψης της, η οποία μπορεί να πηγάζει από το γεγονός της απομάκρυνσης του παιδιού από κοντά της (Herbert, 1998). Σε μερικές περιπτώσεις, οι μητέρες βιώνουν την επιτυχή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο ως «απόρριψη» ή ως ένδειξη της ανεπάρκειάς τους ως μητέρες.

Έρευνες δείχνουν ότι οι συγγενείς πρώτου βαθμού, ιδίως οι μητέρες, παιδιών με άγχος αποχωρισμού είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν με αυτόν τον τρόπο σε σχέση με τους συγγενείς άλλων παιδιών που δεν έχουν βιώσει και οι ίδιοι κάτι παρόμοιο. Η πρώτη απομάκρυνση του παιδιού από το σπίτι είναι δύσκολη συναισθηματικά για κάθε γονιό, κυρίως για τη μητέρα που είναι συνήθως το βασικό πρόσωπο φροντίδας. Η δυσκολία αυτή είναι μεγαλύτερη σε ενήλικες που αντιμετώπιζαν ως παιδιά άγχος αποχωρισμού, το οποίο δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν. Συνήθως τα άτομα αυτά εξακολουθούν ως ενήλικες να ανησυχούν υπερβολικά για τα κοντινά τους πρόσωπα και να δυσκολεύονται να τα αποχωριστούν. Η ανησυχία είναι ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά τους, τα οποία θεωρούν ευάλωτα και ανήμπορα. Ως γονείς είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί, δεν αφήνουν τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και προβάλλουν σ' αυτά τους δικούς τους φόβους ότι μπορεί να τους συμβεί κάτι κακό. Δεν τα αφήνουν να «απογαλακτιστούν», αλλά τα κρατούν εξαρτημένα στην προσπάθειά τους να τα προστατεύσουν από ενδεχόμενους κινδύνους. Μία τέτοια στάση, όμως, δημιουργεί στα παιδιά διάφορους φόβους και λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτονόμησή τους.

Ακόμα η παθητικότητα ή και η αδιαφορία του πατέρα και η απομάκρυνσή του από την δυάδα της σχέσης μητέρας-παιδιού μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα ανασφάλειας στο παιδί. Επιπρόσθετα κάποιοι άλλοι παράγοντες όπως: η δυσλειτουργική δομή της οικογένειας, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, στρεσογόνα γεγονότα (ασθένεια, θάνατος, διαζύγιο, έλευση νέου μέλους), όπως και οι αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο (αυστηρός δάσκαλος, άσχημες σχέσεις με συνομήλικους), μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά και να δημιουργήσουν πολλά προβλήματα στην ένταξη του παιδιού στον χώρο του σχολείου.

Ο κόσμος των παιδιών είναι πολύ μικρός και η κάθε αλλαγή που βιώνεται έντονα, δημιουργεί στο παιδί αίσθηση ανασφάλειας και απώλειας ελέγχου. Όλα τα παραπάνω γεγονότα και αλλαγές είναι ικανά να αποσυντονίσουν το παιδί και να του δημιουργήσουν προβλήματα. (Lipsitz et al 2014).

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών μπορεί να καταφέρει να διαχειριστεί όλες αυτές τις αλλαγές, όμως υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που δεν μπορεί να διαχειριστεί και να

αξιοποιήσει δημιουργικά αυτές τις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και περισσότερο άγχος. (Dockett & Perry 2001). Συνήθως τα πιο επιρρεπή παιδιά είναι αυτά που δεν είναι κοινωνικά ώριμα ή δεν έχουν συνηθίσει να είναι με άλλα παιδιά και δεν τους αρέσει να συμμετέχουν στην ομάδα. Ακόμα όσα έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες κατά τη συναναστροφή τους με ενηλίκους και άλλους συνομήλικους και έχουν λάβει ελάχιστη στοργή και πολύ συχνή επίκριση από τους ενηλίκους και συνομήλικους με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και όσα απεχθάνονται την τάξη και την αυστηρή δομή. (Rouse, 1997).

Βασικοί άξονες αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής φοβίας και της ομαλής προσαρμογής στην τάξη

Γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν τις αιτίες και τους λόγους για τους οποίους το παιδί αντιπαθεί το σχολείο και να προσπαθήσουν να βρουν τρόπους για το εντάξουν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Το πρώτο τους μέλημα είναι να οικοδομήσουν μεταξύ τους μια σχέση εμπιστοσύνης, βασισμένη στην επικοινωνία και τη μεταξύ τους συνεργασία. Χρέος κάθε εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει μια ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς, η οποία ξεκινάει πριν ακόμα αρχίσει η σχολική χρονιά, κατά την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο. Σε αυτή την πρώτη επαφή με τους γονείς, σε μορφή συνέντευξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες για τον χαρακτήρα και τις συνήθειες του παιδιού. Παράλληλα, δίνει πληροφορίες στους γονείς για τη λειτουργία, τους στόχους του σχολικού χώρου και τους διαβεβαιώνει για την ασφάλειά του. Η επικοινωνία και η συνεργασία αυτή διατηρείται και εντείνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Τα παιδιά, όταν για πρώτη φορά έρχονται στο σχολείο, χρειάζονται τα οικεία τους πρόσωπα για να τα βοηθήσουν στη μετάβαση από τον οικογενειακό χώρο στον σχολικό. Όταν η προετοιμασία και προσαρμογή με τον χώρο, αρχίσει νωρίς από τους γονείς, η μετάβαση αυτή γίνεται ευκολότερα. Παιδιά που οι γονείς τους τα προετοίμασαν για τη φοίτηση στο νέο τους σχολείο, κατάφεραν να μειώσουν το άγχος και τις ανησυχίες τους. Η κατάλληλη προετοιμασία θα προδιαθέσει θετικά το παιδί ώστε να αντιληφθεί το σχολείο ως έναν χώρο όπου θα περνά χρόνο με συνομηλικούς του και όπου θα κάνει νέους φίλους. Αντίθετα, ένα παιδί που έχει μία ασαφή εικόνα για το σχολείο, που ακούει συνεχώς από τη μητέρα του «να προσέχεις αυτό...», «να μην κάνεις εκείνο.....» και βλέπει την αγωνία και τον φόβο στα μάτια της, αναπτύσσει για το σχολείο ένα αίσθημα φόβου, με αποτέλεσμα να εκδηλώσει αρνητισμό γι' αυτό (Herbert, 1998).

Ακόμα, όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών, γρήγορα μπορεί να γίνει η προσαρμογή τους. Εάν ο εκπαιδευτικός φροντίσει να δημιουργεί μια σχέση οικειότητας και μπορεί να απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά με ερωτήσεις ή σχόλια που δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον, καταφέρνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών. Η σχέση του με το παιδί θα πρέπει αρχικά να επικεντρώνεται αρχικά στη φροντίδα και προστασία του παιδιού και λιγότερο στην οριοθέτηση.

Βαθμιαία η επικέντρωση μετατίθεται στη διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση. (Hunter, 2003).

Επίσης, το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να οργανώνουν τον χώρο και τις μαθησιακές εμπειρίες με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν την ομαλή προσαρμογή των παιδιών. Θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές και ιδιαίτερα στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους. Οι δυσκολίες «προσαρμογής», κατά τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, οφείλονται στο γεγονός ότι το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με πολυεπίπεδες αλλαγές και καλείται να μάθει γρήγορα καινούριες συμπεριφορές, μερικές φορές δε να ξεμάθει ορισμένες συνήθειες και γνωστούς τρόπους εργασίας. (Dunlop & Fabian, 2007). Η αναγνώριση των δυσκολιών προσαρμογής, δεν ορίζεται μόνο από τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες αλλά από την άνεση με την οποία κινείται στο περιβάλλον και αλληλεπιδρά με τους άλλους. Μια ικανοποιητική προσαρμογή, επιτρέπει στο παιδί να αξιοποιεί τις δυνατότητές του, να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που του παρέχονται αλλά και να αντλεί ικανοποίηση από την όλη διαδικασία και τις σχέσεις του με τους άλλους. (Οδηγός εκπαιδευτικού 2011).

Οι αλλαγές στις συνθήκες ζωής δημιουργούν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, αναστατώσεις και άγχος που το κάθε άτομο αντιμετωπίζει και αντιδρά στις νέες συνθήκες με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Η ανασφάλεια και το άγχος, στα παιδιά, δεν εκφράζονται μόνο με κλάμα αλλά και με άλλες αντιδράσεις που, αν δεν ερμηνευτούν και δεν αντιμετωπιστούν σωστά από τους ενήλικους, είναι πιθανόν να σταθεροποιηθούν. Η παθητική συμμόρφωση, η άρνηση, η προσκόλληση στον εκπαιδευτικό ή αντίθετα η υπερβολική κινητικότητα, η επιθετικότητα και η καταστροφικότητα είναι μερικές από τις αντιδράσεις που θα πρέπει οι ενήλικοι να προσέξουν στα παιδιά. Συχνά οι δυσκολίες μπορεί να εκφραστούν και με σωματικά συμπτώματα όπως κοιλόπονο, εμετό, πονοκέφαλο και πυρετό.

Η αντιμετώπιση θα πρέπει να επικεντρωθεί σε τρεις βασικούς άξονες: στη σχέση γονιών-παιδιού, στη σχέση και συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιών και στη σωστή οργάνωση του σχολικού προγράμματος. (Οδηγός εκπαιδευτικού 2011).

Επίλογος

Συμπερασματικά το άγχος αποχωρισμού και η σχολική φοβία είναι προβλήματα τα οποία εμπλέκονται με τη συναισθηματική και κοινωνική δυσλειτουργία του παιδιού και συγχρόνως υποδηλώνουν και την οικογενειακή δυσαρμονία. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία και απαραίτητη τόσο η ομαλή επανένταξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον όσο και η αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας μέσα στην οικογένεια. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου θα καθορίσει και τον βαθμό που το παιδί θα καταφέρει να ξεπεράσει το πρόβλημά του και θα αναμορφώσει τις σχέσεις του με το οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον.

Για την αντιμετώπιση χρειάζεται μια πολυδιάστατη προσέγγιση ατομική, οικογενειακή και σχολική. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο έχει προετοιμαστεί το παιδί για την σχολική του ζωή. Ένα παιδί που έχει ενημερωθεί σωστά και έγκαιρα από τους γονείς του για τις σχολικές δραστηριότητες και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, θα προσαρμοστεί ευκολότερα σε σχέση με ένα άλλο. Επίσης ο τρόπος που η μητέρα χειρίζεται τον αποχωρισμό της με το παιδί μπορεί να το βοηθήσει να βιώσει ομαλά το άγχος του αποχωρισμού από εκείνη και να αντιληφθεί ότι μπορεί να είναι ασφαλές ακόμα και στην απουσία της. Η σχέση παιδιού και εκπαιδευτικού και η εξοικείωση με τον χώρο είναι ακόμα σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού στον χώρο του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση η συνεργασία οικογένειας και σχολείου και ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, μπορούν να βοηθήσουν την ομαλή ένταξη και προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Biringen Z., & Robinson J., (2010) Emotional availability in mother-child interactions: *Are conceptualisation for research American Journal of Orthopsychiatry*.
- Bowlby J. (1973) Separation-Anxiety and Anger, United States of America: *The Tavistock Institute of Human Relations*.
- Dockett S., & Perry B., (2001) Starting school: *Effective Transitions Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Dunlop A. W., & Fabian H., (2007), *Informing transitions in the early years*, London Open University Press.
- Herbert M., (1998) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας: Εφαρμοσμένη ψυχολογία Ι^α*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hunter L., (2003), School psychology A public health Framework III Managing disruptive behavior in School The value of public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41.
- Κατσάμπα Ε. (2011). Η προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος των γονέων. Διαθέσιμο on line: <https://www.katsampa.gr/articles/7-pub-articles/12> προσπελάστηκε στις 28/8/2020
- Lipsitz J., Martin L., & Mannuzza S., (2014), Childhood separation anxiety disorder in patients with adult disorders, *Am J Psychiatry*, 151: 927-929.
- Μουταβελής Α., (2006) *Δυναμική Αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, (2011), Εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό: Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Παπαδάτος Κ.,(2010), Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού, Εκδόσεις: Ποταμός, Αθήνα.

**Επιρροές του λαϊκού παραμυθιού στο έντεχνο παραμύθι.
Η περίπτωση δύο παραμυθιών του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν**

Καλλιόπη Γουργιώτου, Φιλολόγος M.Sc., kgourgiotou@gmail.com

Περίληψη

Το παιδικό λογοτέχνημα είναι αληθινό, όταν αρέσει τόσο στους μεγάλους όσο και στους μικρούς (Γιάκος, 1991, σ.9). Τα παραμύθια του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν ανήκουν σε αυτή την κατηγορία και δεν είναι τυχαίο που κάποια κοσμούν τα σχολικά βιβλία λογοτεχνικών κειμένων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τέχνη του μεγάλου αυτού παραμυθά κρύβεται στις γραμμές των παραμυθιών του, καθώς «προσφέρουν στο παιδί», κατά τη Μυρτώ Γεωργίου-Νίλσεν (1994, σ.122), «τη δυνατότητα της ταύτισης και της φαντασίωσης, ενώ στον ενήλικα το συλλογισμό». Αναναμφισβήτητα, ο Άντερσεν θεωρείται «πρόδρομος ή και θεμελιωτής του σύγχρονου παραμυθιού» (Κανατσούλη, 2002, σ.91). Αξιοποίησε τα λαϊκά παραμύθια, αλλά έγραψε με πολύ προσωπικό τρόπο. Παρά το ιδιαίτερο προσωπικό ύφος του είναι εμφανείς οι επιρροές στα παραμύθια του από το λαϊκό παραμύθι. Στο άρθρο μου αυτό θα επιχειρήσω να εντοπίσω σε δύο συγκεκριμένα παραμύθια του, *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα* και *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα*, τα στοιχεία εκείνα που προσιδιάζουν στο λαϊκό παραμύθι και ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να λαμβάνουμε υπόψη κατά την ανάλυση και ερμηνεία τους στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: έντεχνο παραμύθι, λαϊκό παραμύθι, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν

Εισαγωγή

Οι ιστορίες του Άντερσεν, κατά το Χάρη Σακελλαρίου (1995, σ.147), «προέρχονται από προσωπικά του βιώματα, άλλες αποτελούν ανάπτυξη ιστοριών που άκουσε από το στόμα του λαού ή παρουσιάζονται σαν απηγήματά τους, άλλες πάλι επινόησε ο ίδιος». Στα παραμύθια του Άντερσεν βρίσκει κάθε αναγνώστης «κάτι να προσελκύει την προσοχή του, γιατί σχετίζεται με θέματα που αφορούν την κοινωνία, τη θεολογία, τη θυμοσοφία, την ψυχολογία ή την τέχνη γενικότερα και που δοσμένο με απέραντη ανθρωπιά και χιούμορ, μας εισάγει στο μαγεμένο κόσμο όπου ο μύθος δε χρειάζεται πια να ξεχωρίζει από την πραγματικότητα» (Γεωργίου-Νίλσεν, 1994, σ.122). Από αυτές τις ρήσεις προκύπτει ο εξής προβληματισμός: πού οφείλεται ο πανανθρώπινος και διαχρονικός χαρακτήρας του έργου του και ποια η σχέση του με το λαϊκό παραμύθι, που και εκείνο διαθέτει τα ίδια γνωρίσματα;

Τα πρόσωπα, το πλαίσιο και η συμβολική διάσταση των δύο παραμυθιών

Στο λαϊκό παραμύθι οι ήρωες είναι ανώνυμοι και μονοδιάστατοι. Αν έχουν όνομα αυτό είναι καθαρά συμβολικό και προκύπτει από τις καθημερινές τους συνήθειες, τις ενδυματολογικές προτιμήσεις τους ή κάποιο φανερό γνώρισμά τους, όπως η Χιονάτη, η Κοκκίνοσκουφίτσα. Οι ανώνυμοι ήρωες παρουσιάζονται με τη βασική τους ιδιότητα.

«Αναφέρονται», κατά το Χάρη Σακελλαρίου (1995, σ.89), « ως ‘ο πατέρας’ ή ‘η μάνα’... Αλλού πάλι γίνεται μνεία του επαγγέλματος: ‘ένας φτωχός ψαράς’ ή ‘ένας φτωχός ξυλοκόπος’ κ.ά. Σε άλλες περιπτώσεις έχουμε ‘ένα βασιλιά’ ή ‘μια βασίλισσα’... Το ίδιο γίνεται και με τα άλλα πρόσωπα του παραμυθιού, πράγμα που διευκολύνει τις προβολές και τις ταυτίσεις». Στα συγκεκριμένα παραμύθια του Άντερσεν, *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα* και *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα*, οι κεντρικοί ανώνυμοι ήρωες παρουσιάζονται ήδη στον τίτλο των δύο παραμυθιών. Είναι το πάμφτωχο κοριτσάκι που περιφέρεται στην παγωμένη πόλη πουλώντας σπέρτα και ο επηρμένος αυτοκράτορας που ξόδευε όλα του τα χρήματα σε πολυτελείς ενδυμασίες, ενώ δεν ενδιαφερόταν ούτε για το στρατό ούτε παρευρισκόταν στα συμβούλια του κράτους, σύμφωνα με τις εισαγωγικές πληροφορίες των παραμυθιών. Οι δύο αυτοί ήρωες, όπως κι όλοι οι ήρωες των λαϊκών παραμυθιών, είναι απλοί θνητοί σε αντίθεση με τους ήρωες των μύθων που είναι άτομα ξεχωριστά με υπεράνθρωπες ιδιότητες. «Οι ήρωες των μαγικών παραμυθιών είναι άνθρωποι κοινοί, όχι απλώς συνηθισμένοι, αλλά, κατά κανόνα, αδύνατοι, με δυναμικότητα κάτω από το κανονικό» (Σακελλαρίου, 1995, σ.89), όπως άλλωστε συμβαίνει και με το κοριτσάκι με τα σπέρτα.

Όχι μόνο τα πρόσωπα αλλά κι ο τόπος και ο χρόνος στο λαϊκό παραμύθι δεν είναι συγκεκριμένα, αλλά αόριστα. «Το παραμύθι κινείται ελεύθερα μέσα στο χώρο και το χρόνο και τίποτε δεν το δεσμεύει» (Σακελλαρίου, 1995, σ.22). «Η καθημερινότητα εξαφανίζεται ή χάνει την αξία της. Η ιστορία υπονοείται ότι εκτυλίχθηκε σε ένα παρελθοντικό χρόνο, καθώς όμως δίδεται συμβατικά θα μπορούσε να συμβεί οπουδήποτε και οποτεδήποτε» (Κανατσούλη, 1992, σ.55-6). Παρόμοια και στα δυο παραμύθια του Άντερσεν οι χρονικοί προσδιορισμοί, όπως «πριν από πολλά χρόνια» «κάποια μέρα», «μια μέρα», «το ξημέρωμα», καθώς και οι τοπικοί προσδιορισμοί, όπως «οι δρόμοι και τα παράθυρα των σπιτιών», «στην πόλη», «στους παγωμένους, σκοτεινούς δρόμους», «μια απόμερη γωνιά ανάμεσα σε δύο σπίτια», είναι αόριστοι προσδιορισμοί. Η περιγραφή μάλιστα του τόπου είναι λιτή και περιορισμένη, αρκούν τα ουσιαστικά και σπάνια ένα δυο επίθετα να δώσουν το ιδιαίτερο στίγμα του χώρου.

Η αοριστία του τόπου και του χρόνου, ωστόσο, δε σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα παραμύθια αγνοούν την πραγματικότητα. Αντίθετα το υλικό τους το αντλούν από την κοινωνική πραγματικότητα. Το πρώτο στηλιτεύει την κοινωνική ανισότητα, την κοινωνική αδιαφορία για τα αδύνατα πλάσματα και το δεύτερο την ανθρώπινη ματαιοδοξία. Ιδιαίτερα *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα* είναι ρεαλιστικό, ένα θλιβερό σκίτσο της καθημερινής, σκληρής πραγματικότητας. «Το δέσιμο με τη γύρω πραγματικότητα» (Σακελλαρίου, 1995, σ.44), επομένως, είναι ένα σημείο σύγκλισης των παραμυθιών αυτών του Άντερσεν με το λαϊκό παραμύθι. Έτσι «ο λαϊκός παραμυθιάς ποτέ δεν ξεχνά να δένει τη διήγησή του με τη γύρω βιοτική, πολιτιστική και κοινωνική πραγματικότητα. Είναι το βάθρο, που πάνω του πατώντας εξακοντίζει τους ακροατές του στους απέραντους κόσμους της φαντασίας. Όλα τα στοιχεία, που πάνω τους πλέκει το μύθο του, είναι παρμένα από τη γύρω πραγματικότητα, από τη ζωή του χωριού, από τις ασχολίες..., τις κοινωνικές ή συγγενικές σχέσεις, από τα καθημερινά τους προβλήματα, τα άγχη και τις ελπίδες τους, από όσα συνθέτουν τον απλό βίο των ανθρώπων...»

(Σακελλαρίου, 1995, σ.44-5). Και ο ίδιος ο Άντερσεν άλλωστε στο διήγημά του *Ο δρόμος της τιμής* έγραψε ότι «τα παραμύθια και η πραγματικότητα δεν απέχουν και τόσο πολύ» (Γεωργίου-Νίλσεν, 1996, σ.454).

Χαρακτηριστικό βέβαια που αξίζει να επισημανθεί είναι πως το παραμύθι δεν αποτελεί απλά αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά διαθέτει και μια συμβολική διάσταση. Τα πρόσωπα και τα γεγονότα παίρνουν τη μορφή συμβόλου, αποκτούν το στοιχείο της διαχρονικότητας, εκφράζουν μια αλήθεια. Όλα στο παραμύθι λέγονται υπαινικτικά, με μορφή συμβολική. «Τείνουν να εκφράσουν αυτό που η λαϊκή ψυχή βαθύτατα αισθάνεται και για το λόγο αυτό αποτελούν αντικαθρέφτισμα ή συμβολική μετάπλαση της γύρω τους πραγματικότητας» (Σακελλαρίου, 1995, σ.76). Ο καθηγητής Μ. Μερακλής (1986) γράφει γενικά για το παραμύθι ότι έχει ένα εξαιρετικά μεγάλο βάθος, πολιτισμικό και ιστορικό, που αντανάκλαται σε διάφορα επίπεδα. Μόνο που τα γεγονότα στην παραμυθική δράση δεν αποτελούν καθαρή αντανάκλαση των αντικειμενικών συνθηκών, αλλά συνιστούν μια φανταστική υπέρβαση της ιστορικής πραγματικότητας. Έτσι και στο *Κοριτσάκι με τα Σπίρτα* τα θέματα της ανέχειας και της πείνας μικρών αθώων παιδιών, της διάλυσης της οικογένειας, της ανάγκης κάποιων παιδιών για εργασία, προκειμένου να επιβιώσουν, και της κοινωνικής αναληψίας απαντώνται σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή, ακόμη και στις μέρες μας. Το παραμύθι, λοιπόν, καταγγέλλει κάθε απρόσωπη και σκληρή κοινωνία. Ακόμη, στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* καταγγέλλεται η ανθρώπινη ματαιοδοξία, η έπαρση, το αίσθημα της ανωτερότητας έναντι των άλλων, η υποκρισία και η έλλειψη ειλικρίνειας με τα δυσάρεστα επακόλουθά τους. Ο Άντερσεν αποτυπώνει τις ανθρώπινες αδυναμίες κι ελαττώματα και αναδεικνύεται σπουδαίος ψυχογράφος. «Έτσι όπως οι διάφοροι τύποι δίνονται στο παραμύθι σε μια διάσταση ολοκληρωμένη, είναι σα να υψώνονται πάνω από τα ανθρώπινα μέτρα. Δεν είναι πια ο τάδε ή ο δείνα που έκαμε κάτι το συγκεκριμένο, αλλά ένα ιδεατό σύμβολο, που ο καθένας θα ήθελε να του μοιάσει ή να το αποφύγει. Ακόμα και οι πράξεις ή οι ενέργειες υψώνονται πάνω από την τρέχουσα πραγματικότητα, δεν αναλύονται σε λεπτομέρειες, δεν κατακερματίζονται, διατηρούνται σε μια μορφή πλήρη κι ολοκληρωμένη, περισσότερο σαν ιδέα της πράξης, παρά σαν η ίδια η πράξη» (Σακελλαρίου, 1995, σ.46).

Επιρροές από το λαϊκό παραμύθι ως προς τα δομικά στοιχεία

Η διάρθρωση των δύο παραμυθιών του Άντερσεν βασίζεται σε πολλούς από τους γνωστούς κανόνες της λαϊκής αφήγησης. Αυτοί, παράλληλα με την δεξιοτεχνία και την προσωπική έμπνευση του Άντερσεν, συνθέτουν το μυστικό της λογοτεχνικής αξίας των παραμυθιών του.

Αρχικά ως προς τη δομή τους τα παραμύθια του έχουν αρχή, μέση και τέλος. Ο Άντερσεν προτιμά την απλή αρχή, όπως συχνά κι ο λαϊκός παραμυθάς (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ.45), όπου παρουσιάζει τον ήρωα με τις ιδιότητές και τις συνήθειές του, καθώς και τον αόριστο χρόνο και τόπο της ιστορίας. Στο κύριο μέρος των ιστοριών του διακρίνουμε κάποια επεισόδια που φτάνουν στην κορύφωση κι ακολουθεί η λύση, η

κάθαρση, μετά το πλέγμα των δυσκολιών του ήρωα (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ.43-44), όπως συμβαίνει και στο λαϊκό παραμύθι. Το τέλος όμως των ιστοριών του Άντερσεν διαφοροποιείται κάπως από το αισιόδοξο, θριαμβικό ή ευτράπελο τέλος της λαϊκής αφήγησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε λαϊκό παραμύθι υπάρχει πλοκή (Πέτροβιτς-Ανδρουτσπούλου, 1996, σ.417). Στο κύριο μέρος της αφήγησης ξεδιπλώνεται η ιστορία, περιπλέκεται μέσα από την ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης και τη δημιουργία μιας άλλης επικίνδυνης και κορυφώνεται. Παρόμοια και το κορίτσι με τα σπίρτα αντιμετωπίζει πλήθος από δυσκολίες, υποφέρει από τον πατέρα της, κρυώνει, πεινά και ο κόσμος αδιαφορεί, ώσπου τελικά ξεψυχά αβοήθητο. Από την άλλη ο αυτοκράτορας πέφτει θύμα απατεώνων ραφτών και τελικά γελοιοποιείται στα μάτια όλου του λαού του, καθώς παρελαύνει γυμνός.

Η παρατακτικότητα των επεισοδίων της αφήγησης (Σακελλαρίου, 1995, σ.34), η δημιουργία κύκλων μέσα στην ίδια την ιστορία, που κάποτε παρουσιάζουν στοιχεία επανάληψης ή συνθέτουν την γραμμή της περιπέτειας του ήρωα, είναι ένα ακόμη στοιχείο που δανείζεται ο Άντερσεν από το λαϊκό παραμύθι. Στο *Κορίτσι με τα Σπίρτα* οι κύκλοι είναι τέσσερις, δημιουργούνται με το άναμμα των σπίρτων και επιτυγχάνεται με αυτούς η μεταφορά του φτωχού πλάσματος σε ένα ονειρικό κόσμο που καλύπτει κάθε της ανάγκη (την ζεστασιά, την τροφή, τα παιχνίδια, την αγάπη). Στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* οι κύκλοι προκύπτουν από την επαναλαμβανόμενη αποστολή αξιωματούχων για επιθεώρηση της πορείας των εργασιών των δύο ψευτοραφτάδων. Στα επεισόδια αυτά επαναλαμβάνεται η αντίδραση των συμβούλων, του αυτοκράτορα και του λαού, καθώς κοινό παρονομαστή έχουν το φόβο μήπως αποδειχθούν ηλίθιοι. Τα αλληπάλληλα επαναλαμβανόμενα επεισόδια και δράσεις ο Propp τα ονομάζει 'αλυσίδες' ή 'συνέχειες' (Μερακλής, 1988,σ.21). Είναι αυτά που δημιουργούν τη διαδοχή της *έντασης* και της *χαλάρωσης*. Τα συναισθήματα του ακροατή δεν παρουσιάζουν μια αδιατάρακτη πορεία, καθώς επέρχεται η ανατροπή και το άσπρο γίνεται μαύρο (Σακελλαρίου, 1995,σ.40). Έτσι διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατή.

Στο σημείο αυτό η αναφορά στους κύκλους δράσης των δρώντων προσώπων μας ωθεί να επισημάνουμε και τα αμετάβλητα μοτίβα του Propp, τις *λειτουργίες* (Σακελλαρίου, 2009, σ.287-90), τις ενέργειες δηλαδή των προσώπων που «η σημασία τους είναι θεμελιώδης για την εξέλιξη της δράσης κι αποτελούν σταθερές επαναλαμβανόμενες αξίες, ανεξάρτητες από τα υποκείμενα δράσης και τον τρόπο πραγμάτωσης» (Καψωμένος, 2003, σ. 32). Ο Propp διαπιστώνει ότι στα παραμύθια «ο αριθμός των λειτουργιών είναι καταπληκτικά μικρός σε σύγκριση με τον πολύ υψηλό αριθμό των προσώπων, πράγμα που εξηγεί την απλή προοπτική των λαϊκών παραμυθιών: εξαιρετικά πολύμορφα, με πλούσιες εικόνες και αποχρώσεις, κι ωστόσο σε αξιοσημείωτο βαθμό ομοιόμορφα» (Καψωμένος, 2003, σ. 34). Από τις λειτουργίες του Propp (Καψωμένος, 2003, σ. 49-51), αυτές που εντοπίζουμε στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* είναι η *εξαπάτηση του ήρωα από το 'μοχθηρό', η συνενοχή του θύματος*- αλλά και όλων όσων το περιβάλλουν- και η τελική *αναγνώριση(ξεμασκάρεμα) του ψευτοήρωα*,

(όταν το μικρό παιδί τολμά να πει πως ο βασιλιάς είναι γυμνός). Στο Κορίτσι με τα Σπίρτα -αν και είναι πιο δύσκολο- διακρίνουμε τις λειτουργίες *της έλλειψης-της ένδειας, της εμφάνισης ενός αντιπάλου*(το μικρό αγόρι που της αρπάζει την παντόφλα ή ο σκληρός πατέρας) και *της σωτηρίας*, της απαλλαγής από τα δεινά (με το θάνατο-λύτρωση).

Στη διατήρηση, όμως, του ενδιαφέροντος συμβάλλει, εκτός από τα μοτίβα, την περιπέτεια και την κορύφωση της πλοκής, και η αξιοποίηση του αντιθετικού σχήματος (Μαλαφάντης, 2006, σ.111), τόσο από τους λαϊκούς παραμυθάδες όσο κι από τον Άντερσεν. «Όλα στο παραμύθι κινούνται ανάμεσα σε δύο ακρότητες, ή είναι πολύ μεγάλη ή είναι πολύ μικρά, ή πολύ ωραία ή πολύ άσχημα, ή πολύ έξυπνα ή πολύ κουτά» (Σακελλαρίου, 1995, σ.41). Πρόκειται για «πανανθρώπινα αντιθετικά σχήματα που είναι ανθεκτικά μέσα στο χρόνο (Καίλα & Ξανθάκου, 1988, σ.56). Έτσι και τα συγκεκριμένα παραμύθια του Άντερσεν δομούνται πάνω στα εξής αντιθετικά σχήματα: (στο πρώτο) η φτώχεια-ο πλούτος, η κοινωνική αδιαφορία-η οικογενειακή θαλπωρή, η θλίψη της μικρής κι η απογοήτευση-η χαρά της εορτής, η σκληρότητα του πατέρα-η αγάπη της γιαγιάς, η παγωνιά-η ζεστασιά των σπίρτων και (στο δεύτερο) η αφέλεια του βασιλιά-η πονηριά των απατεώνων, η υποκρισία κι η προσποίηση των μεγάλων- η ειλικρίνεια του μικρού παιδιού, το πρότυπο του κακού και ματαιόδοξου βασιλιά-το πρότυπο του καλού βασιλιά.

Ένα ακόμη δομικό συστατικό που διατηρεί ο Άντερσεν από το λαϊκό παραμύθι είναι οι παρεμβολές. Όταν ο αφηγητής νιώθει την ανάγκη «να δώσει εξηγήσεις ή να διευκρινίσει κάτι, διακόπτοντας την αφήγηση παρεμβάλλει δικά του λόγια, ερωτήσεις, διευκρινίσεις κ.ά.» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ.46). Έτσι στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* αξιοπρόσεχτες παρεμβολές είναι: ο αυτοκράτορας «αντί να παρευρίσκεται στα συμβούλια του κράτους, περνούσε τον περισσότερο χρόνο του δοκιμάζοντας τις αμέτρητες φορεσιές του» και στο τέλος «ο αυτοκράτορας κάτωχρος άρχισε να καταλαβαίνει επιτέλους ότι είχε πιαστεί κορόιδο κι ένιωσε πολύ άσχημα που έγινε ρεζίλι μπροστά σε όλο τον κόσμο». Στο *Κοριτσάκι με τα Σπίρτα* ο Άντερσεν γράφει, όταν περιγράφει τις παντόφλες της, «Αλλά σε τι ωφελούσαν;» και πιο κάτω, ενώ περιγράφει την εξωτερική εμφάνιση του κοριτσιού, «Αλλά εκείνη δεν την απασχολούσε η εμφάνισή της». Στο τέλος ο Άντερσεν σχολιάζει «Κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί τι υπέροχα πράγματα είχε δει εκείνη τη νύχτα και πόσο ευτυχισμένη ήταν που πήγε κοντά στη γιαγιά της». Αυτή η κριτική διάθεση φανερώνει την ευαισθησία του και αποκαλύπτει τη βιοθεωρία του.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την οργάνωση του χρόνου από τον αφηγητή και πώς αυτή επηρεάζει την σειρά, την τάξη των γεγονότων και τη δομή της αφήγησης, αλλά και τη διάρκεια του αφηγηματικού χρόνου. Γενικότερα στα παραμύθια «διακρίνουμε, κατά τον Τοδορον, δύο χρονικότητες, αυτή του κόσμου που αναπαριστάνεται και αυτή του λόγου που τον αναπαριστάνει» (Μυλωνάκου, 1996, σ. 351) ή το χρόνο της ιστορίας κι το χρόνο της αφήγησης. Παρατηρούμε λοιπόν τα εξής: α)Καθώς δεν είναι ποτέ παράλληλη η τάξη του χρόνου της αφήγησης με την τάξη του χρόνου

της ιστορίας, είναι αναπόφευκτοι οι αναχρονισμοί ή οι αναχρονίες κατά τον Genette (Μυλωνάκου, 1996, σ. 352). Αυτοί έχουν τη μορφή της πρόληψης-προδρομής, όταν ανακαλείται ένα γεγονός που θα διαδραματισθεί αργότερα, ή της αναδρομής, της κίνησης δηλαδή προς τα πίσω στο παρελθόν. Συγκεκριμένα τώρα στα παραμύθια του Άντερσεν πρόληψη υπάρχει, όταν το *Κοριτσάκι με τα Σπίρτα* σκέφτηκε «κάποιος πεθαίνει απόψε», πριν το ίδιο ξεψυχήσει το ίδιο βράδυ. Στην ίδια παράγραφο, βλέποντας ένα πεφταστέρι ανακαλεί τη θύμηση της γιαγιάς της και τα λόγια της (αναδρομή). Αναδρομή υπάρχει και στο σημείο που ο αφηγητής αιτιολογεί με λεπτομέρειες το γεγονός ότι ήταν ξυπόλητο και πώς είχε χάσει και τις δύο παντόφλες του. Είναι σαφές ότι οι αναχρονίες εξυπηρετούν την οικονομία του έργου, συμπληρώνουν ή διασαφηνίζουν καταστάσεις και προξενούν συγκίνηση. Από την άλλη, στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* η αφήγηση είναι ευθύγραμμη. β) Παρατηρούμε ακόμη ότι η διάρκεια του χρόνου της ιστορίας δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτή του χρόνου της αφήγησης. Η ισοχρονία επιτυγχάνεται μόνο με το διάλογο, ενώ παράλληλα διακρίνονται οι ρυθμοί της επιβράδυνσης και της επιτάχυνσης (πχ με την έλλειψη ή περίληψη των γεγονότων) (Μυλωνάκου, 1996, σ. 354-6). Στα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα, για παράδειγμα, η πληθωρική παρουσία του διαλόγου περιορίζει τις περιπτώσεις ανισοχρονίας. Υπάρχουν όμως κι ελλείψεις, όπως στο σημείο που παραλείπονται τα γεγονότα μεταξύ των διαδοχικών αποστολών αξιωματούχων στους ράφτες με το χρονικό προσδιορισμό «μετά από λίγο καιρό». Επίσης υπάρχει περίληψη στην αρχή που παρουσιάζεται σύντομα ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από το βασιλιά και οι συνθήκες του. Στο *Κοριτσάκι με τα Σπίρτα* επιβράδυνση διακρίνουμε στα σημεία της λεπτομερειακής περιγραφής των φανταστικών εικόνων της μικρής με το άναμμα των σπירתων και επιτάχυνση στο σημείο που ο αφηγητής μεταπηδά από το βράδυ του θανάτου της στο ξημέρωμα που την εντοπίζουν νεκρή οι περαστικοί. Είναι προφανές πως ο αφηγητής, όπως κι ο λαϊκός παραμυθάς, με την ισοχρονία ή την επιτάχυνση και την επιβράδυνση στόχο έχει να εστιάσει στα σημεία που ενδιαφέρουν κι απορρίπτει καθετί περιττό.

Επιρροές από το λαϊκό παραμύθι ως προς τα υφολογικά στοιχεία

Η αφήγηση είναι ενδιαφέρουσα όχι μόνο γιατί ο αφηγητής κατέχει την τεχνική της δομής, αλλά και γιατί χρησιμοποιεί με επιτυχία και τα ανάλογα υφολογικά στοιχεία, που προσδίδουν παραστατικότητα και αφηγηματική δύναμη στο παραμύθι.

Η λιτότητα στο ύφος και τα εκφραστικά μέσα, η αποφυγή της επιτήδευσης και της ωραιολογίας, η απλότητα στη σύνταξη περικλείουν «θαυμαστή αφέλεια και ειλικρίνεια» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ.30) κι εκφράζουν απόλυτα την λαϊκή ψυχή. «Η λιτότητα δε σημαίνει διόλου φτώχεια στο περιεχόμενο», αντίθετα «η αφαιρετική εξιδανίκευση», κατά το Μ.Γ.Μερακλή (1996,σ.20-21), του προσδίδει «ουσια-στικότητα... είναι μια τυποποίηση, μια λιτή σχηματοποίηση, ως μια λύση που βρέθηκε για να χωρέσει το αχώρητο-το ατελεύτητο του κόσμου-μέσα στο παραμύθι». Το χαρακτηριστικό αυτό της λιτότητας αφομοιώνει ο Άντερσεν στα παραμύθια του. Παράλληλα, χρησιμοποιεί με δεξιοτεχνία διάφορα επίπεδα αφηγηματικού λόγου, καταφέρνει δηλαδή να

προσαρμόζει τα λεγόμενά του στο φυσικό ύφος και ήθος, το νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των προσώπων της ιστορίας του-γνώρισμα και αυτό του λαϊκού παραμυθιού. Για παράδειγμα στο παραμύθι *Τα καινούρια ρούχα του Αυτοκράτορα* οι προσφωνήσεις των αξιωματούχων κρύβουν κολακεία: «Ας θαυμάσει η Μεγαλειότητά σας...», «Πόσο υπέροχος δείχνει ο Μεγαλειότατος με τα νέα του ρούχα! Πόσο σας πάνε!»

Βέβαια τα διάφορα επίπεδα αφηγηματικού λόγου αποτυπώνονται κυρίως στο διάλογο ή το μονόλογο, που μετατρέπουν την τριτοπρόσωπη αφήγηση σε πρωτοπρόσωπη. Ο ευθύς λόγος αποκαλύπτει τις απόψεις των ηρώων, τις προθέσεις ή διαθέσεις τους, αλλά και τις ενδόμυχες σκέψεις τους. Σε συνδυασμό με την απέριτη εικονοπλασία και τη γοργή δράση δημιουργείται το στοιχείο της θεατρικότητας. «Η εποπτικότητα και η δραματικότητα» (Σακελλαρίου, 1995, σ.43) χαρακτηρίζουν τόσο το λαϊκό παραμύθι όσο και αυτά του Άντερσεν. Στα συγκεκριμένα παραμύθια του στήνει το σκηνικό: το εργαστήρι των ψευτοραπτών, η παρέλαση του βασιλιά με αυλικούς και λαό ή η γιορτινή ατμόσφαιρα και το κοριτσάκι διπλωμένο στη γωνιά.

Ωστόσο, στα παραμύθια λέγεται μόνο ό,τι είναι αναγκαίο. Αποφεύγονται πλατιές ή ψυχολογικές περιγραφές. Ο αφηγητής εξωτερικεύει τα ενδόμυχα συναισθήματα των ηρώων μέσα από τη δράση τους. Το παραμύθι «ενώ έχει την αρετή να εισδύει βαθιά κι άμεσα μες στο υποσυνείδητο του παιδιού, δεν κατατρίβεται στο να περιγράφει την ψυχική κατάσταση του ήρωα, αλλά μετατρέπει το εσωτερικό σε εξωτερικό» (Σακελλαρίου, 1995, σ.35). Έτσι κι ο Άντερσεν τονίζει τη δυστυχία του κοριτσιού μέσα από τις φαντασιώσεις του, ενώ τη ματαιοδοξία του βασιλιά από τις πράξεις του. Διατηρεί καθαρά περιγράμματα, δε δημιουργεί αμφισημίες (Μυλωνάκου, 1996, σ. 359)-βασική αρχή του παραμυθιακού ύφους. Ο ακροατής κρίνει ο ίδιος τους ήρωες.

Τέλος, δεν πρέπει να αμφισβητήσουμε την ηθική κάθε παραμυθιού, αν και σκοπός του είναι να τέρψει και όχι να διδάξει. Μπορεί στα παραμύθια του Άντερσεν να μην θριαμβεύει στο τέλος το καλό, ωστόσο προβάλλεται το δίκιο και το άδικο, η υποκρισία και η ειλικρίνεια, το ηθικό και το ανήθικο. Το παραμύθι «δεν καταλήγει κατ' ανάγκη σε ηθικό δίδαγμα, αλλά η όλη αφήγηση διδάσκει το παιδί ηθικά και αισθητικά και τονίζει την υπεροχή του καλού πάνω στο κακό, με βάση την διαλεκτική φιλοσοφία των αντιθέσεων» (Αναγνωστόπουλος, 2004, σ.92). Γενικότερα, η θέαση του κόσμου γίνεται με ματιά καθαρή, άμεση, ανοιχτή στο θαυμασμό, στη φαντασία και στο όνειρο (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1996, σ.420).

Επίλογος

Όλα τα στοιχεία που επισημάνθηκαν συνηγορούν πως το έργο του Άντερσεν κρύβει επιρροές από το λαϊκό παραμύθι, μα το διακρίνει κι ένα ακόμη γνώρισμά του, η ποιητικότητα. Ο Σωκράτης Σκαρτσής (1996, σ.296-97) για την ποιητικότητα του λαϊκού παραμυθιού γράφει «ένα παραμύθι είναι μια αφήγηση, χρησιμοποιεί στοιχεία και χαρακτηριστικά, όπως η εικόνα, η μεταφορά, η δομική αντίθεση και η λιτότητα, και

συγκεκριμενοποιεί το αφηρημένο. Εύκολα παρατηρεί κάποιος ότι αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχουν και στην ποίηση». Όλα αυτά αναμφισβήτητα συνθέτουν και την ποιητικότητα των παραμυθιών του Άντερσεν που σε συνδυασμό με την τρυφερότητά του και η συγκίνησή του μπροστά στον ανθρώπινο πόνο προσδίδουν στο έργο του ένα χαρακτηριστήρα οικουμενικό και διαχρονικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Escarpit, D. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*. (Στ. Αθήνη, Μτφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2004). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας* (13^η Έκδοση). Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού* (4^η Έκδοση), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Άντερσεν, Χ.Κ., Αθανάσιεφ, Α., Αφοί Γκριμ, Περó, Σ.& Tatar, Μ.(Επιμ.). (2005). *Τα παραμύθια της ζωής μας*, Αθήνα: Νάρκισσος.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ.(1994).*Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Άντερσεν*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ.(1996). Το παραμύθι του Άντερσεν, καθρέφτης της ζωής και της ψυχής του. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ. 447- 456). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γιάκος, Δ. (1991). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Από τον 10^ο αιώνα έως σήμερα* (Θ^η Έκδοση). Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.
- Ζερβού, Α. (1996). Βιβλία Παιδιών, Μύθοι και Κώδικες Ενηλίκων. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ. 385-415). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καΐλα, Μ., & Ξανθάκου, Γ. (1988). Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.3, 55-67.
- Κανατσούλη, Μ. (1992). Το παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν Σημείο συνάντησης του λαϊκού και του σύγχρονου παραμυθιού. Θεματικές και ιδεολογικές συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Διαδρομές*, 25, 53-59.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και στην κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (2η Έκδοση). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας* (2^η Έκδοση). Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Μαλαφάντης, Κ. Λ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1986). «Το παραμύθι, μια σοφή σχέση με την πραγματικότητα», *Ριζοσπάστης*, 23-2-1986.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1988). Η αισθητική του παραμυθιού. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.3, 20-32.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Luthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ. 15-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μυλωνάκου, Γ. (1996). Μορφολογικά ενός λαϊκού παραμυθιού. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ. 347-364). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1996). Στοιχεία λαϊκού παραμυθιού στη σύγχρονη ελληνική πεζογραφία για παιδιά. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ.385-415). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα: η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια* (9^η Έκδοση). Αθήνα: Νόηση.
- Σκαρτσής, Σ. (1996). Η ποιητικότητα του παραμυθιού. Στο Ε. Αυδίκος, (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα Κόμικς* (σ.294-310). Αθήνα: Οδυσσέας.

Η ενασχόληση των φοιτητών με τον λαϊκό πολιτισμό. Μελέτη περίπτωσης: Ο Χορευτικός Τομέας του Π.Ο.Φ.Π.Α.

Καρδαμήλα Ευηλένα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, M.Ed., evilena13@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο σχετίζεται με την ενασχόληση των φοιτητών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με όψεις του λαϊκού πολιτισμού. Συγκεκριμένα αναφέρεται στη συμμετοχή τους στον Χορευτικό Τομέα του Πολιτιστικού Ομίλου Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών και στην επαφή τους με τον λαϊκό πολιτισμό. Παράλληλα, αναλύεται η ιστορία του τομέα, ο τρόπος οργάνωσης του και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκεί. Πρόκειται για έναν φοιτητικό σύλλογο, ο οποίος ιδρύθηκε από φοιτητές και στον συγκεκριμένο τομέα ασχολούνται κυρίως με τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών από όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Οι πληροφορίες για τον σύλλογο λήφθηκαν μέσω της μελέτης πρωτογενών πηγών, σημειώσεων πεδίου και κατευθυνόμενων συνεντεύξεων.

Λέξεις-Κλειδιά: φοιτητές, Ε.Κ.Π.Α., Χορευτικός Τομέας, λαϊκός πολιτισμός, παραδοσιακοί χοροί

Εισαγωγή

Η αρχή της δημιουργίας των πολιτιστικών συλλόγων τοποθετείται γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '40. Τα αίτια ίδρυσης ήταν από τη μια τα πολιτικά γεγονότα εκείνων το χρόνων και από την άλλη το φαινόμενο του φολκλορισμού που έκανε την εμφάνισή του. Σχετικά με τα πολιτικά γεγονότα, άρχισαν να δημιουργούνται «εξωραϊστικοί» σύλλογοι, οι οποίοι συγκέντρωναν μεγάλο αριθμό των απογοητευμένων από τα πολιτικά γεγονότα ανθρώπων. Η δεύτερη αιτία της άνθισης των συλλόγων ήταν το φαινόμενο του φολκλορισμού που εμφανίστηκε γύρω στο 1950 (Μερακλής, 2004: 90-96). Η δημιουργία συλλόγων είναι ένα φαινόμενο το οποίο εξετάζει η Κοινωνική Λαογραφία και περισσότερο ο κλάδος της Αστικής Λαογραφίας, καθώς τουλάχιστον οι μισοί σύλλογοι που υπάρχουν έχουν σαν μέλημά τους τη διάσωση και την αναβίωση παραδοσιακών πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας μας τόσο στο χωριό όσο και στην πόλη (Κακάμπουρα, 1996: 424). Οι φοιτητικοί σύλλογοι αποτελούν ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα για τους ερευνητές της παράδοσης καθώς είναι άξιο απορίας το γεγονός πως τόσοι νέοι άνθρωποι, οι οποίοι ακολουθούν έναν σύγχρονο τρόπο ζωής, νιώθουν την ανάγκη να στραφούν στην ελληνική παράδοση μέσω του χορού (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2003: 378).

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη μελέτη της λειτουργίας του συλλόγου από την ίδρυσή του το 1976 έως και σήμερα ήταν απαραίτητη η επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν οι εξής ποιοτικές μέθοδοι έρευνας:

α) μελέτη των πρωτογενών πηγών όπως το Καταστατικό του Κανονισμού Λειτουργίας, Πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων, αρχείο του συλλόγου, διάφορες εκδόσεις του συλλόγου και οπτικοακουστικό υλικό.

β) συγκέντρωση πληροφοριών μέσα από σημειώσεις πεδίου και κατευθυνόμενες συνεντεύξεις από δέκα μέλη του συλλόγου. Τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν ανάλογα με την ιδιότητα τους στο χώρο (Πρόεδρος της Διοικούσας Επιτροπής, χοροδιδάσκαλοι, μέλη της Επιτροπής Τομέα, μέλη της Ιματιοθήκης, απλά μέλη). Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή η στρατηγική δειγματοληψίας μέγιστης ποικιλίας- ανομοιογένειας ως προς την ιδιότητα των προσώπων στο χώρο. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική επιλέγουμε ανομοιογενή δείγματα για να εξετάσουμε κοινά θέματα (Ισαρη- Πούρκος, 2015: 82). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του Χορευτικού και στα σπίτια των πληροφοριοδοτών.

Πολιτιστικός Όμιλος Φοιτητών Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Ο.Φ.Π.Α.)

Ο Πολιτιστικός Όμιλος Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών περιλαμβάνει τέσσερις τομείς: α) τον Θεατρικό, β) τον Χορευτικό, γ) τον Κινηματογραφικό και δ) τον Φωτογραφικό. Σκοπός του είναι η υποστήριξη και η προώθηση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μέσα από τον Π.Ο.Φ.Π.Α. οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με την τέχνη και έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν και οι ίδιοι δικά τους έργα. Τα μαθήματα γίνονται σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους της Πανεπιστημιακής Λέσχης. Ο Πολιτιστικός Όμιλος Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών λειτουργεί με την εποπτεία του Τμήματος Δημοσίων Σχέσεων της Πανεπιστημιακής Λέσχης και διοργανώνουν μαζί διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι φοιτητές που το επιθυμούν.

Χορευτικός Τομέας του Πολιτιστικού Ομίλου Φοιτητών Πανεπιστημίου Αθηνών

Ο Χορευτικός Τομέας ιδρύθηκε το 1976 από μια ομάδα φοιτητών που τους χαρακτήριζε η αγάπη τους για τους χορούς και την παράδοση. Στην αρχή λειτουργούσε στα πλαίσια της Θεατρικής Ομάδας του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Έπειτα, το 1983 ιδρύθηκε ο Κινηματογραφικός Τομέας και δημιουργήθηκε ο Πολιτιστικός Όμιλος Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στον οποίο ανήκει και ο Χορευτικός Τομέας σαν ξεχωριστό κομμάτι του πολιτιστικού ομίλου.

Οι σκοποί του Τομέα ταυτίζονται με τους σκοπούς ολόκληρου του Πολιτιστικού Ομίλου Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών όπως αναφέρονται στον Κανονισμό Λειτουργίας του Ομίλου και είναι οι εξής:

- Η απελευθέρωση της καλλιτεχνικής έκφρασης και η προώθηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας σε κάθε πτυχή του πολιτιστικού χώρου.
- Η αισθητική καλλιέργεια και η ανάπτυξη της προσωπικότητας και κοινωνικής συμμετοχής των φοιτητών.

Τα μέσα για την επίτευξη αυτών των σκοπών είναι τα εξής:

- Η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων.
- Η διεξαγωγή μαθημάτων, συζητήσεων ή ασκήσεων από μέλη των τομέων ή από εξωτερικούς συνεργάτες που επιλέγονται από τη Διοικούσα Επιτροπή.
- Η παραγωγή έργου από όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη του τομέα.
- Η συνεργασία με άλλους πολιτιστικούς φορείς.
- Η τήρηση πνεύματος συλλογικότητας σε κάθε δραστηριότητα.

Η έδρα του Χορευτικού Τομέα βρίσκεται στο Α΄ Υπόγειο της Πανεπιστημιακής Λέσχης στην Ιπποκράτους 15. Στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του χορευτικού τα μαθήματα γίνονταν στην αίθουσα του μουσικού τμήματος της λέσχης. Έπειτα, όμως το χορευτικό εδραιώθηκε στον χώρο που γίνονται τα μαθήματα μέχρι σήμερα.

Οργάνωση

Ο Χορευτικός Τομέας αποτελείται από τακτικά μέλη και επίτιμα. Για να εγγραφεί κάποιος ως μέλος του Χορευτικού Τομέα πρέπει να φοιτά σε κάποιο από τα Ανώτατα ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Μετά το πέρας των σπουδών, όποιος επιθυμεί, μπορεί να συνεχίσει να συμμετέχει στις δραστηριότητες του συλλόγου, όμως χωρίς να είναι πλέον επίσημα μέλος του χορευτικού. Τα επίτιμα μέλη είναι άνθρωποι του Χορευτικού Τομέα που έχουν προσφέρει στο χορευτικό εξαιρετικές υπηρεσίες. Ορίζονται ως επίτιμα μέλη μετά από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης.

Το σημαντικότερο όργανο στη διοίκηση του χορευτικού είναι η Διοικούσα Επιτροπή. Αποτελείται από δύο άτομα τον πρόεδρο και τον αναπληρωτή. Αυτοί εκπροσωπούν τον Χορευτικό Τομέα στην Πανεπιστημιακή Λέσχη, έρχονται σε επαφή και συνεννόηση με τις Διοικούσες Επιτροπές των άλλων Τομέων του Π.Ο.Φ.Π.Α. και υπογράφουν τα επίσημα έγγραφα που σχετίζονται με το χορευτικό. Η επιλογή του μέλους που θα μπει στη Διοικούσα επιτροπή γίνεται με εκλογές και η θητεία διαρκεί έναν χρόνο. Για να βάλει κανείς υποψηφιότητα αλλά και για να πάρει μέρος στις εκλογές πρέπει να είναι μέλος του χορευτικού Τομέα και φοιτητής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η Επιτροπή Τομέα είναι στην ουσία ένα εκτελεστικό όργανο του Χορευτικού Τομέα καθώς έχει πιο πρακτικές αρμοδιότητες. Είναι υπεύθυνη για θέματα του χώρου όπως το άνοιγμα και το κλείσιμο της αίθουσας, καλύπτει τις γραμματειακές ανάγκες όπως οι εγγραφές των νέων μελών, και διοργανώνει τις κοινωνικές δραστηριότητες του χορευτικού όπως οι παραστάσεις, τα γλέντια και οι εκδρομές. Η Επιτροπή Τομέα απαρτίζεται από 7 άτομα και η θητεία της είναι ένας χρόνος. Η επιλογή των ατόμων γίνεται με εκλογές. Για να βάλει κάποιος υποψηφιότητα στις εκλογές και για να ψηφίσει πρέπει να είναι μέλος του Χορευτικού Τομέα και φοιτητής (όχι απαραίτητα του Πανεπιστημίου Αθηνών).

Οι δάσκαλοι είναι οι υπεύθυνοι του καλλιτεχνικού κομματιού στο χορευτικό. Ο αριθμός τους αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες του χορευτικού και η θητεία τους διαρκεί όσο καιρό δύνανται και επιθυμούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Η επιλογή ενός νέου δασκάλου γίνεται από τους παλαιότερους. Έτσι, στο σώμα των δασκάλων υπάρχουν και παλαιότερα μέλη του χορευτικού που μεταδίδουν τις γνώσεις τους στους καινούριους, αλλά και σχετικά νέα μέλη. Εκτός από τη διδασκαλία των χορών και των τραγουδιών οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι και για τη διεκπεραίωση των παραστάσεων και των εκδηλώσεων είτε του χορευτικού είτε των άλλων φορέων στις οποίες το χορευτικό καλείται να συμμετάσχει.

Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο στον Χορευτικό Τομέα όσο και σε ολόκληρο τον Π.Ο.Φ.Π.Α. όλα τα όργανα λειτουργούν εθελοντικά. Μόνη ανταμοιβή είναι οι γνώσεις που παίρνει ο ένας από τον άλλο, οι εμπειρίες που κερδίζονται αλλά και τα έντονα συναισθήματα που γεννιούνται.

Κοινωνικές δραστηριότητες

Χορευτικά τμήματα

Στον Χορευτικό Τομέα του Πολιτιστικού Ομίλου του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιούνται καθημερινά μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού και τραγουδιού. Υπάρχουν διάφορα τμήματα ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα τα τμήματα τα τελευταία χρόνια έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

- Α΄ τάξη (η οποία συνήθως έχει δύο τμήματα λόγω της μεγάλης προσέλευσης μαθητών)
- Β΄ τάξη
- Γ΄ τάξη
- Ομάδα Παραστάσεων (στην οποία για να συμμετέχει κάποιος πρέπει να έχει επιλεγεί από τους χοροδιδασκάλους του Τομέα)
- Α΄ τάξη Κρητικών (αρχάριοι)
- Β΄ τάξη Κρητικών (προχωρημένοι)
- Χορωδία

Τα μαθήματα ξεκινούν κάθε χρονιά τη δεύτερη εβδομάδα του Οκτώβρη μαζί με το χειμερινό εξάμηνο και τελειώνουν στο τέλος του Μάη, πριν αρχίσει η εξεταστική του εαρινού εξαμήνου. Στις τάξεις διδάσκονται χοροί από όλη την Ελλάδα. Η ύλη έχει ταξινομηθεί από τους χοροδιδασκάλους σε κάθε τάξη ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας των χορών. Στα τμήματα των Κρητικών διδάσκονται χοροί από όλη την Κρήτη και στο τμήμα της χορωδίας παραδοσιακά τραγούδια από όλη την Ελλάδα.

Ένα άλλο μεγάλο κομμάτι στις δραστηριότητες του χορευτικού τομέα είναι τα γλέντια που διοργανώνονται στην αίθουσα που γίνονται τα μαθήματα. Κάποια από αυτά γίνονται με ζωντανή μουσική, ενώ σε άλλα βάζουν μουσική οι δάσκαλοι από τα CD του

χορευτικού. Τα γλέντια είναι πολύ σημαντικά για τα μέλη του χορευτικού και όλοι ανυπομονούν για αυτά. Σε κάθε γλέντι, όχι μόνο διασκεδάζουν μέχρι τις πρωινές ώρες, αλλά και γνωρίζονται μεταξύ τους τα νέα μέλη με τα παλαιότερα. Είναι μια απόδειξη του πόσο ζωντανή είναι ακόμη η παράδοση καθώς ακόμη και σήμερα μέσα από τα γλέντια γίνονται οι γνωριμίες, έρχονται πιο κοντά τα μέλη μιας κοινότητας και προκύπτουν μέσα από αυτές τις συνάξεις μεγάλες φιλίες αλλά και συγγένειες. Τα καθιερωμένα γλέντια κάθε χρονιάς είναι τα εξής:

- Το χριστουγεννιάτικο γλέντι που συνήθως συνδυάζεται και με τις εκλογές για την ανάδειξη Επιτροπής Τομέα. Λαμβάνει χώρα λίγο πριν κλείσει το χορευτικό για τις χριστουγεννιάτικες διακοπές.
- Η κοπή της πίτας γίνεται τον Ιανουάριο μόλις ανοίξει το χορευτικό. Συνδυάζεται με αγιασμό για την καινούρια χρονιά και ακολουθεί γλέντι.
- Το αποκριάτικο γλέντι γίνεται μια εβδομάδα πριν το τριήμερο της Καθαράς Δευτέρας. Όλοι έρχονται μεταμφιεσμένοι και υπάρχει ψηφοφορία και δώρο για την καλύτερη μεταμφίηση.
- Το καλοκαιρινό γλέντι γίνεται μετά την παράσταση τμημάτων, τον Ιούνιο και σημαίνει το τέλος της χορευτικής χρονιάς. Με αυτό οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να αποχαιρετιστούν και να χορέψουν μαζί στον κύκλο για τελευταία φορά πριν το χορευτικό κλείσει για καλοκαίρι κι εκείνοι φύγουν από την Αθήνα.

Επίσης, το χορευτικό διοργανώνει κάθε χρόνο ημερήσιες και πολυήμερες εκδρομές για όλα τα μέλη του. Η μονοήμερη συνήθως γίνεται πριν το Πάσχα σε κάποιο από τα γραφικά χωριά που είναι σχετικά κοντά στην Αθήνα. Η πολυήμερη εκδρομή γίνεται τον Ιούνιο πριν το καλοκαιρινό γλέντι και οι προορισμοί είναι συνήθως νησιά. Είναι φυσικό μέσα από τις εκδρομές τα μέλη να γνωρίζονται περισσότερο και να δένονται μεταξύ τους. Επίσης τόσο στις μονοήμερες όσο και στις πιο μακρινές εκδρομές το χορευτικό πάντα κανονίζει κατά τη διάρκεια της εκδρομής να στηθεί ένα γλέντι σε κάποια ταβέρνα του χωριού όπου τα μέλη θα μπορέσουν να χορέψουν όλα μαζί τους χορούς που μαθαίνουν στα μαθήματα και να διασκεδάσουν. Τα ταξίδια των συλλόγων γενικότερα αποτελούν αφορμή για να ισχυροποιηθούν οι δεσμοί μεταξύ των μελών τους. Οι άνθρωποι που συμμετέχουν στις εκδρομές δεν είναι ξένοι που πάνε να δουν απλά ένα καινούριο μέρος αλλά είναι άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα και έχουν μεταξύ τους φιλικές ή και συγγενικές σχέσεις. Έτσι, μέσω της εμπειρίας του ταξιδιού οι δεσμοί τους δυναμώνουν ακόμη περισσότερο (Κακάμπουρα, 1998-1999: 210).

Χορευτικές παραστάσεις

Κάθε χορευτική χρονιά κλείνει με μια «Παράσταση Τμημάτων», δηλαδή μια παρουσίαση χορών από όλα τα μέλη των τμημάτων του χορευτικού. Παρουσιάζονται χοροί από πολλές περιοχές της Ελλάδας και κάποιες φορές τους χορούς μπορεί να συνοδέψουν τραγούδια από τη Χορωδία του Χορευτικού ή αναπαραστάσεις εθίμων ανάλογα με το θέμα της παράστασης.

Κάποιες χρονιές το χορευτικό οργανώνει και μια «Κεντρική Παράσταση» στην οποία συμμετέχουν τα μέλη της Ομάδας Παραστάσεων και οι δάσκαλοι. Αυτή η παράσταση συνήθως έχει ένα συγκεκριμένο θέμα όπως για παράδειγμα η παράσταση του 2014 είχε σαν θέμα τις θρησκευτικές γιορτές του χρόνου και η παράσταση του 2015 είχε σαν θέμα ένα μικρασιάτικο παραμύθι. Η κεντρική παράσταση γίνεται πάντα σε κάποιο θέατρο της Αθήνας και χρειάζεται ορχήστρα για ζωντανή μουσική.

Το χορευτικό, όμως, δε συμμετέχει μόνο στις παραστάσεις που διοργανώνει το ίδιο. Μέσω του Πανεπιστημίου καταφθάνουν στο χορευτικό πολλές προσκλήσεις από διάφορους συλλόγους και οργανισμούς που ζητούν από το χορευτικό να παρουσιάσει κάποιους χορούς για να πλαισιώσουν τις εκδηλώσεις τους. Επίσης, το χορευτικό συμμετέχει σε διάφορα φεστιβάλ. Έτσι, κατά τη διάρκεια της χρονιάς η Ομάδα Παραστάσεων του χορευτικού πλαισιώνει εκδηλώσεις σε όλη την Αθήνα αλλά και σε περιοχές της επαρχίας ακόμη και σε ξένες χώρες.

Εκδοτικές δραστηριότητες

Ο Χορευτικός Τομέας στα τέλη της δεκαετίας του '80 άρχισε να εκδίδει περιοδικό με τίτλο «*Λαογραφικά*» από τη «Λαογραφική Ομάδα» που είχε συσταθεί μέσα στο χορευτικό. Το πρώτο τεύχος, το οποίο και έχει διασωθεί στο αρχείο του χορευτικού, κυκλοφόρησε το 1987. Η ομάδα προσπαθούσε να μαζέψει διάφορα λαογραφικά στοιχεία για πρώτη φάση από τα χωριά του κάθε μέλους του χορευτικού. Έτσι, έστελνε τα μέλη να μαζέψουν όσα περισσότερα στοιχεία από τον τόπο τους μπορούσαν ρωτώντας τους γηραιότερους για διάφορα έθιμα, τραγούδια και χορούς. Από αυτή τη συλλογική προσπάθεια προέκυπταν και τα θέματα που παρουσιάζονταν στο περιοδικό.

Στο πρώτο τεύχος για παράδειγμα βλέπουμε ότι ασχολήθηκαν με:

- Το μανιάτικο μοιρολόι
- Την έμμετρη επιστολογραφία
- Τα ρουγκάτσια του Παλαμά και το έθιμο των μεταμφιέσεων στην Ελλάδα
- Τα Αρβανιτοχώρια της Εύβοιας
- Τα οχρωματικά έργα της Εύβοιας
- Τη γυναικεία και ανδρική караγκούνικη φορεσιά

Δυστυχώς, λόγω δυσκολιών το περιοδικό δεν συνέχισε την κυκλοφορία του. Μετά το πρώτο τεύχος ακολούθησε η κυκλοφορία λίγων ακόμη τευχών και έπειτα σταμάτησε να εκδίδεται το περιοδικό.

Τώρα η μόνη εκδοτική δραστηριότητα του χορευτικού είναι τα βιβλιάρια που τυπώνονται και διανέμονται στο κοινό στις παραστάσεις. Βέβαια και αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς δεν περιλαμβάνουν μόνο τους χορούς και τα ονόματα των συντελεστών αλλά πολλές φορές είναι πολυσέλιδα και περιέχουν πληροφορίες για τους χορούς, τα τραγούδια και τα έθιμα που αναπαρίστανται στην κάθε παράσταση.

Ιματιοθήκη και βιβλιοθήκη

Ιματιοθήκη

Το χορευτικό διαθέτει δική του ιματιοθήκη με πιστά αντίγραφα φορεσιών από όλη την Ελλάδα. Συγκεκριμένα υπάρχουν φορεσιές γυναικείες και αντρικές:

Μακεδονίας (Φλώρινα), Μετσόβου, Πωγωνίου, Καπαδοκίας (Φάρασα), Μικράς Ασίας (Κάτω Παναγιά), Καλύμνου, Καρπάθου, Δεσφίνας, Κρήτης, Θράκης, Πελοποννήσου (Αλαγονία), Κύθνου, Πόντου, Βλαχοφούστανα, Φουστανέλες και Βράκες. Εκτός από τις φορεσιές υπάρχουν και τα εξαρτήματά τους που συμπληρώνουν τη φορεσιά. Επίσης η Ιματιοθήκη διαθέτει και παπούτσια.

Βιβλιοθήκη

Έχει δημιουργηθεί στο χορευτικό μια μικρή βιβλιοθήκη, η οποία περιέχει βιβλία με παραδοσιακά τραγούδια, φορεσιές και λαογραφικές μελέτες. Αυτά τα βιβλία έχουν αγοραστεί με χρήματα του συλλόγου.

Μορφές επικοινωνίας

Η κυριότερη μορφή επικοινωνίας του χορευτικού είναι οι αφίσες που τυπώνονται πριν από κάθε παράσταση αλλά και στην αρχή της χορευτικής χρονιάς. Η μελέτη των αφισών έχει πολλά να μας πει για το χορευτικό καθώς εκτός από τις πληροφορίες όπως η τοποθεσία και η ώρα της παράστασης ή των μαθημάτων, υπάρχουν στις αφίσες και διάφορες φωτογραφίες από τις παλαιότερες δράσεις του χορευτικού όπως παραστάσεις, γλέντια κι εκδρομές. Επίσης, ειδικά στην περίπτωση των παραστάσεων υπάρχουν πάνω στην αφίσα κάποια στιχάκια από παραδοσιακά τραγούδια ή μικρές φράσεις από λαϊκά παραμύθια για να εισαχθούν στο θέμα της παράστασης όσοι δουν την αφίσα.

Όπως προαναφέρθηκε, σε κάθε παράσταση διανέμεται στους παρευρισκόμενους ένα μικρό βιβλιαράκι το οποίο περιέχει πληροφορίες για τους συντελεστές της παράστασης δηλαδή τα ονόματα των δασκάλων της Επιτροπής Τομέα, της Διοικούσας Επιτροπής και των υπεύθυνων της Ιματιοθήκης. Επίσης, υπάρχουν πληροφορίες για τους χορούς, τα τραγούδια και τα έθιμα που παρουσιάζονται. Στο πίσω μέρος του βιβλίου υπάρχει πάντα μια σελίδα αφιερωμένη στα ιστορικά στοιχεία του Χορευτικού Τομέα και πληροφορίες για αυτόν.

Ένας σύλλογος που απευθύνεται στους νέους δε θα μπορούσε να μην κινείται στο διαδικτυο αφού είναι πλέον η βασική πηγή πληροφοριών της εποχής μας. Ο Χορευτικός Τομέας διαθέτει ιστοσελίδα: <https://xoreutiko.wordpress.com/> και γκρουπ στον κοινωνικό χώρο δικτύωσης του Facebook: ΧΟΡΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (Η ΑΛΛΙΩΣ.. ΛΑΤΡΕΜΕΝΗ ΥΠΟΓΑ). Μέσω αυτών των σελίδων γίνεται η ενημέρωση στα μέλη για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του χορευτικού. Επίσης, οι σελίδες αυτές είναι πολύ χρήσιμες για την ενημέρωση των

μελών σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως για παράδειγμα ακυρώσεις μαθημάτων λόγω απεργίας των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς. Ακόμη, αναρτώνται εκεί φωτογραφίες από τις παραστάσεις και τα γλέντια ώστε να μπορούν τα μέλη να τις αποθηκεύσουν στο αρχείο τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο ρόλος του Χορευτικού Τομέα είναι διπλός στον κόσμο των φοιτητών. Αφενός, βοηθά στην κοινωνικοποίηση των φοιτητών, τους ενώνει και ενισχύει τη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους. Αφετέρου, μέσα από τη διδασκαλία των χορών και των τραγουδιών συντελεί στη διάσωση και τη συνέχεια της παράδοσης των τόπων μας. Και με τις δύο αυτές πτυχές, όμως, το χορευτικό καλλιεργεί στα μέλη του το αίσθημα του «συνανήκειν» είτε νιώθοντας όλοι κομμάτι μιας μεγάλης ομάδας και οικογένειας, είτε για εκείνους ιδίως που κατάγονται από τα ίδια μέρη μέσω της οικοδόμησης της τοπικής τους ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

Ισάρη Φιλία-Πούρκος Μάριος, (2015), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, εκδ. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, Αθήνα.

Κακάμπουρα, Ρέα (1996). «Αδελφότητα Αγίας Παρασκευής Κόνιτσας ΤΟ ΚΕΡΑ-ΣΟΒΟ. Η επιβίωση της παραδοσιακής κοινοτικής συλλογικότητας στο χωριό και στην πόλη», στα Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Επαρχία Κόνιτσας στο χώρο και το χρόνο* (εισήγηση στο Α΄ Επιστημονικό Συμπόσιο), Πνευματικό Κέντρο Δήμου Κόνιτσας / Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Κόνιτσα 1996: σσ. 423-432.

Κακάμπουρα Ρέα, (1999), «Η λαογραφία του ταξιδιού και οι εκδρομές των ηπειρωτικών συλλόγων της Αθήνας», στα *Ηπειρωτικά Χρονικά*, τόμος 33, (σσ. 201-216). Ιωάννινα: Μητρόπολη Ιωαννίνων.

Μερακλής Μιχαήλ, (2004), *Λαογραφικά Ζητήματα*, εκδ. Καστανιώτη και Διάττων, Αθήνα.

Χατζητάκη-Καψωμένου Χρυσούλα, (2003), «Οι πολιτιστικοί σύλλογοι και η παράδοση. Το πρόβλημα της αυθεντικότητας», στο *Επιστημονικό Συμπόσιο Το παρόν του παρελθόντος Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία*, (σσ. 369-382), εκδ: Εταιρεία σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα.

Ολεάννα: Ένας θεατρικός διάλογος στο χώρο της εκπαίδευσης

Βουβούση Μαρία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60- 3^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Αττικής
MA of Arts in Education (Leadership and Management in Education)
MA of Arts Θεατρικές Σπουδές Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
 vounousi@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει το φακό της έρευνας της στο θεατρικό έργο *Ολεάννα* του Ντέιβιντ Μάμετ. Πρόκειται για έναν χειμαρρώδη θεατρικό διάλογο ανάμεσα σε έναν καθηγητή και μια φοιτήτρια. Στο πεδίο της γλωσσικής τους διαμάχης διαπραγματεύονται σημαντικά ζητήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα όπως η κατάχρηση εξουσίας, οι σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και μαθητή, η «συνάντηση» των φύλων, η πολιτική ορθότητα. Ο συγγραφέας του έργου επιλέγει να μη δώσει στον αναγνώστη του έργου εύκολες απαντήσεις αλλά απεναντίας τον αφήνει να βρεθεί ανάμεσα στα δυο πρόσωπα του έργου που ο καθένας από την πλευρά του είναι φανατικά υποστηρικτής των στερεότυπων πεποιθήσεών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολεάννα, εκπαίδευση, φύλο, εξουσία, πολιτική ορθότητα.

Μια πολυσχιδής «ανάγνωση».

Ο χειμαρρώδης διάλογος δυο συνηθισμένων καθημερινών ανθρώπων λαμβάνει χώρα επί σκηνής. Ο καθηγητής και η φοιτήτρια ξιφουλκούν για να δημιουργήσουν ένα δραματικό πλαίσιο που μοιάζει με τη ρεαλιστική εικόνα μιας γνωστής σε όλους μας κατάστασης. Ο «αναγνώστης» αυτής της κατάστασης αρχικά δεν μπορεί παρά να νιώθει ασφαλής. Ο Μάμετ, ο συγγραφέας του έργου, όμως τον ξεγελά. Στην πραγματικότητα τον προσκαλεί σε ένα πολυμέτωπο πεδίο αντιπαράθεσης θεωριών και ιδεών για την εκπαίδευση, για τα δυο φύλα, για την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, για να του αποκαλύψει τελικά αλήθειες εξουσίας.

Το έργο ξεκινά να μπερδεύει τον «αναγνώστη» του ακόμη κι από τον ίδιο τον τίτλο του. Δεν είναι το όνομα ενός χαρακτήρα του. Δεν είναι το όνομα του δραματικού του τόπου. Είναι «μια καλή εισαγωγή στις γλωσσολογικές στρατηγικές του». Είναι «μια ουτοπιστική κοινωνία του δεκάτου ενάτου αιώνα ιδρυμένη από έναν Νορβηγό βιολιστή» που απέτυχε (Murphy B., 2004, 124). Ο θεατής είναι αναγκαίο να κάνει έρευνα για να ανακαλύψει την προέλευσή του και τελικά να αρχίζει να κατανοεί το δραματικό πλαίσιο που σε λίγο θα ξετυλιχτεί μπροστά του.

Ο Μάμετ δεν είναι διατεθειμένος για μια εύκολη παράθεση θεμάτων. Δηλώνει ότι δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις. Τα «κοινωνικά και πολιτικά θέματα στην τηλεόραση είναι «γελοιογραφίες» και «οι γελοιογραφίες δεν με ενδιαφέρουν» (Sauer D., Sauer J., 2004, 223). Ο συγγραφέας της *Ολεάννα* θέλει να μεταμορφώσει το θεατή σε συμμετέχοντα

μιας επιστημονικής έρευνας. Όμως «η πολυπλοκότητα και το άνοιγμα της σηματοδότησης στη σκηνή δημιουργούν στο κοινό μια «ψυχική πολυφωνία»(Fortier, M., 2002,136). Αν ο θεατής δεν πραγματοποιήσει αυτή την έρευνα χρησιμοποιώντας την αντικειμενική μεθοδολογία σαν άλλος ανθρωπολόγος είναι σίγουρο ότι ή θα χαθεί ή θα τοποθετηθεί υποκειμενικά.

Έτσι έρχεται πρώτα από όλα αντιμέτωπος με τον ίδιο τον χώρο και τους ανθρώπους της ακαδημαϊκής κοινότητας που θα διεξάγει τη έρευνά του.

Ακούει με προσοχή και διαβάζει τα λόγια τους. Δεν δυσκολεύεται και τα κατανοεί. Βλέπει ξεκάθαρα όμως ότι «η *Ολεάννα* είναι μια υπερβολικά πολύπλοκη «ζούγκλα» περιπλοκοτήτων. Δύναμη, φύλο και εκπαίδευση είναι τόσο μπλεγμένα που δημιουργούν κάτι σαν ένα γόρδιο δεσμό» (Shtaywi, A., Aludayli, K., 2011, 92). Επιστρατεύοντας τα ήδη οικεία του γνωστικά πεδία μπορεί να προχωρήσει την έρευνά του. Χωρίς να παραμείνει σε αυτά μπορεί να εστιαστεί σε ότι τον αφορά αφήνοντας στην άκρη κάθε ιδεολογική υποκειμενικότητα. Δεν μπορεί παρά να προσεγγίσει μεθοδολογικά τις νέες γνωστικές περιοχές για να καταφέρει να λύσει ή να κόψει αυτόν τον «γόρδιο δεσμό».

Και τα δύο πρόσωπα του έργου ανήκουν στον παρών τους στην Εκπαίδευση. Οι αμφιλεγόμενες απόψεις τους δημιουργούν σύγχυση για τη θέση τους απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δυσανασχετούν για την «κατάρα της σύγχρονης εκπαίδευσης» και την ίδια στιγμή δηλώνουν ότι η εκπαίδευση τους βοηθά «να προκόψουν στην κοινωνία» (Τρουλλινού Λ., 1992,49).

Ο θεατής ερευνητής στο σκηνικό χώρο του γραφείου ενός καθηγητή πανεπιστημίου παρακολουθεί στην πράξη να επιβεβαιώνονται όλες εκείνες οι κραυγές αγωνίας για ένα νέο εκπαιδευτικό όραμα. Η φοιτήτρια Κάρολ και ο καθηγητής Τζον συμβάλλουν στο χτίσιμο ενός κειμένου «για μια αποτυχημένη ουτοπία, σ' αυτή την περίπτωση την αποτυχημένη ουτοπία του Ακαδημαϊκού κόσμου» (Πιλλά, Ε., 2014). Ο Μάμετ καλεί για ένα παιχνίδι κάλυψης των συνεχώς αναδυόμενων κενών μέσα και ανάμεσα στα λόγια, στο συνεχές χτύπημα του τηλεφώνου, τις πράξεις, τα συναισθήματα μιας πολύπλευρης ανυπαρξίας δράσης. Ο θεατής αν παραμείνει σταθερός στη μεθοδολογία του θα μπορέσει να κατανοήσει αυτό το παιχνίδι και θα βγει νικητής.

Ο καθηγητής σαν να δίνει διάλεξη με ένα μόνο ακροατή. Αμφισβητεί τις ήδη θεσμοθετημένες δομές και την καθημερινή του πρακτική την ίδια ώρα που εκφράζει την αγάπη του για τη διδασκαλία. Η φοιτήτρια του εκφράζει το θυμό της για τη στάση του αλλά με έναν τρόπο που φαίνεται να συμφωνεί για τις αμφισβητήσεις του. «Και οι δυο παραμένουν ανίδεοι στο ότι στη σχέση δασκάλου/μαθητή, μαθητή/ δασκάλου η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα υπάρχει σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση» (Skloot R., 2001,99). Η «υποκειμενικότητα» εδώ είναι κυρίαρχη και από τις δυο πλευρές. Ο «αναγνώστης» βλέπει να επιβεβαιώνεται το γνωστό μότο, που διατυπώθηκε για την κινηματογραφική εκδοχή του θεατρικού έργου: «οποιαδήποτε πλευρά κι αν διαλέξεις

θα είσαι λάθος» (Sauer D., Sauer J., 2004, 235). Και οι δύο φαίνεται να είναι πεπεισμένοι για τα λάθη του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις δυσκολίες γεφυρώματος πανεπιστημίου και κοινωνίας. Ο θεατής ερευνητής καθώς τους παρακολουθεί δεν εφυσυγάζει με αυτή τους συμφωνία. Είναι βέβαιο ότι η *Ολεάννα* θέλει να «εγείρει (αλλά όχι να λύσει) ερωτήματα γύρω από τη χρήση και κατάχρηση εξουσίας στο επάγγελμα της διδασκαλίας» (Skloot R., 2001,97). Μέσα τους όμως ελλοχεύουν και ερωτήματα που αφορούν ολόκληρη την κοινωνία. Κατά πόσο έχουν αλλάξει οι μέθοδοι διδασκαλίας; Σε ποιο βαθμό αφουγκράζονται το παρών και τις ανάγκες των φοιτητών; Το πανεπιστήμιο βοηθά το φοιτητή να συναντήσει τον εαυτό του; Ποιος είναι ο ρόλος των διδασκόντων στο σήμερα του φοιτητή; Οι ερωτήσεις που προκύπτουν είναι αναρίθμητες. Όπως κάθε ερευνητική διαδικασία έτσι και εδώ, ερωτήσεις απαντώνται με νέες ερωτήσεις.

Συνεχίζοντας να παρακολουθεί με ερευνητικό μάτι ο θεατής βλέπει ότι αυτό είναι και το ζητούμενο του συγγραφέα. Να φτιάξει λέξεις και όρους που δημιουργούν ανάγκες αναζήτησης. Τα πρόσωπα του Μάμετ είναι «εντροπικές φιγούρες» περιορισμένες από χώρους κενών μηνυμάτων, μια κενότητα που προσπαθούν να γεμίσουν με μια διαρροϊκή γλώσσα που διαιωνίζει μόνο την κενότητα της ζωής» (Haedicke, J.,V., 2005,409). Η επικοινωνία των προσώπων που χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα μεταδίδει τα πιο εμπεριστατωμένα μηνύματα για τη χρήση της. Ο θεατής ερευνητής γίνεται συμμετέχων σε ένα συνεχές μάθημα αποσαφήνισης όρων όπως η «η δυναμική επαναποθήκευση της νεότητας» ή ο «καλλιτεχνικός όρος» (Τρουλλινού Λ., 1992,49). Άλλοτε τις κατανοεί άλλοτε μπερδεύεται. Στον πρώτο όρο ο καθηγητής δίνει μια πιο απλή ερμηνεία. Στο δεύτερο περιπλέκει τον όρο, τον εαυτό του και την φοιτήτρια.

Στην *Ολεάννα* ο διάλογος μεταξύ καθηγητή και φοιτήτριας μοιάζει να λαμβάνει χώρα στο αμφιθέατρο ενός πανεπιστημίου. Είναι σαν ένα ολοζώντανο μάθημα γλωσσολογίας. Θεωρίες, ερωτήσεις, επεξηγήσεις, αντιπαραθέσεις αναδύονται, αναιρούνται, επιβεβαιώνονται. Στα λόγια του καθηγητή διαφαίνεται η άνεση της χρήσης της γλώσσας. Είναι ο μεταφορέας της γνώσης. Ενώ βοηθούν υποκρύπτουν την πρόθεσή τους να παρουσιάσουν το μεγαλείο της δύναμης τους. Ο θεατής παρασυρόμενος από αμφιλεγόμενες τοποθετήσεις κατανοεί ότι ο Μάμετ «παρουσιάζοντας την ευγένεια σαν αντίδοτο της σύγκρουσης» αναζητά μια συνεχή μετατόπιση κυριαρχίας των προσώπων μέσα στο διάλογο (Bakhtiari, B. M., Dayani, R., 2013,80).

Έτσι αν πρέπει να κρατήσει σημειώσεις από τα πιο σπουδαία κατανοεί ότι σε αυτή τη γλωσσική διαμάχη και από τις δυο πλευρές ιδεολογικά και κοινωνικά προνόμια παλεύουν να επιβληθούν. Στο αρχικό προβάδισμα υπεροχής του καθηγητή Τζον «οι ανατρεπτικές ιδέες σχετικά με την εκπαίδευση, τις κοινωνικές σχέσεις και το προσωπικό κίνητρο» «αποτελούν μέρος της πνευματικής αποδόμησης του από τον ίδιο το θεσμό με την οποία αυτός εργάζεται» (Lacko,I., 2011,245). Πριν όμως από αυτήν την «αποδόμηση» ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να απολαμβάνει την κατάχρηση κάθε προνομίου που του παρέχεται. Λόγω της επιστημονικής του κατάρτισης μπορεί να προκαλεί σύγχυση. Λόγω της θεσμοθετημένης του θέσης σα δάσκαλος έχει το δικαίωμα να αξιολογεί και

να επιβάλλει τις θεωρίες του. Λόγω του φύλου του μπορεί να απαιτεί από τους άλλους την ικανοποίηση κοινωνικών και προσωπικών του αναγκών χωρίς να ενδιαφέρεται για τις συνέπειες.

Ο Μάμετ όμως δε θα αφήσει το θεατή στα εύκολα. Θα του δείξει ότι μπορεί να καθαιρέσει πολύ γρήγορα τον καθηγητή από το θρόνο κυριαρχίας αυτού του διαλόγου. Η Κάρολ αρχικά φαίνεται να εξομολογείται και να έχει ανάγκη συμβουλών. Προς στιγμήν η «Τεχνητή Απόσταση» μεταξύ «δασκάλου» και «μαθητή» λες και αρχίζει να χάνεται (Τρουλλινού Λ., 1992,55). Διαμορφώνεται γύρω ένας δραματικός χώρος αποδοχής και διαπραγμάτευσης. Είναι τεχνητός. Το κουδούνισμα του τηλεφώνου δεν σταματά. Διαπραγματεύονται τα «ασαφή σύνορα», όπως λέει ο Garner, «του πανεπιστημιακού γραφείου» που «είναι διφορούμενα ταυτόχρονα εκτός σκηνής και επί σκηνής, δημόσια και προσωπικά» (Para, L., 2005,181). Η διαπραγμάτευση όμως αποτυγχάνει. Η Κάρολ υπερασπίζεται τα δικαιώματά της. Είναι η ώρα που οι ιδεολογικές και οι πολιτικές της θεωρίες κατακλύζουν τη σκηνή. «Θέματα πολιτικής ορθότητας, φεμινισμού, ακαδημαϊκής ελευθερίας και η εφαρμογή και η δυνατότητα τους σαν στοιχεία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης» ξεπροβάλλουν στο έγγραφο της κατάρρευσης της εξουσίας του καθηγητή (Lacko,I., 2011,244). «Πληγώθηκα όταν έλαβα την αναφορά. Αιφνιδιάστηκα. Και πληγώθηκα» λέει ο καθηγητής (Τρουλλινού Λ., 1992,69). Σαν να μεσολάβησε κάτι που χάθηκε ανάμεσα στις σκηνές ο θεατής ανησυχεί ότι δεν θα μάθει ποτέ αν η Κάρολ δέχτηκε σεξουαλική παρενόχληση από τον καθηγητή της. Δεν θα μάθει αν πρόκειται για πραγματικό γεγονός ή ένα εφόδιο που της παρέχει το φύλο της για να υπερισχύσει. Ο συγγραφέας για ακόμη μια φορά μπερδεύει το θεατή. Απευθυνόμενη στον καθηγητή Τζον του λέει: «Αγαπάτε την εξουσία», τη στιγμή που η ίδια διεκδικεί την εξουσία όχι πια απλά του διαλόγου αλλά και της ίδιας του της ζωής (Τρουλλινού Λ., 1992,44). Διακηρύττει το μανιφέστο της και θεωρεί ότι δεν αφορά μόνο τον εαυτό της. Για την ίδια «η πολιτική ορθότητα έρχεται να γίνει το εργαλείο για την επίτευξη των θεωρητικών στόχων που τέθηκαν από την ομάδα της» (Lacko,I., 2011,245). «Γίνεται ο κατήγορος και ο Τζον ο συμβατικός κέτης»(Whatley,R., 2011,50). Όμως ο «συμβατικός κέτης» δεν αντέχει και καταρρέει. Αναζητά να πάρει και πάλι πίσω την εξουσία του. Χρησιμοποιεί την εύκολη λύση. Τη βία. Είναι η δική του πολιτική ορθότητα.

Τα ερωτήματα έρχονται στο προσκήνιο υποκινούμενα από ένα άγνωστο παρασκήνιο. Ποια είναι τα κίνητρα αυτής της διαμάχης; Ποιος είναι ο νικητής και ποιος ο νικημένος; Υπάρχουν τρόπαια; Ποια είναι; Ποια πλευρά τα κατέχει;

Οι ατελείωτες αμφισημίες αυτής της σύγκρουσης επιβεβαιώνουν την δυσκολία του θεατή να τελειώσει την έρευνά του. Δεν έχει άλλη επιλογή παρά να αποδεχτεί ότι έχασε στο παιχνίδι της επίλυσης του «γόρδιου δεσμού» των θεμάτων του Μάμετ. Είναι αναγκαίο να αποδεχτεί ότι τελικά δεν τα κατάφερε. Έπεσε στην παγίδα που του έστησε ο συγγραφέας. Έστρεψε όλη του την προσοχή σε αυτά που τον αφορούσαν άμεσα και άφησε έξω από την ανάλυσή του τα υπόλοιπα θέματα του έργου. Έτσι όπως έγινε και στην παρούσα ανάλυση.

Η συνάντηση των δυο φύλων στην εκπαίδευση.

Η συνάντηση των δυο φύλων στο παιχνίδι της αμφισημίας του έργου βάζει στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων εκτός των άλλων ένα φλέγον ζήτημα. Ο συγγραφέας του έργου ζητά από το θεατή να δει με κριτική ματιά θεωρίες που μιλούν για την ανελευθερία των δύο φύλων σε μια κοινωνία που μοιράζει άνισα τα προνόμια της, ιδιαίτερα στις γυναίκες.

Ο Ebert R. αναφέρει ότι η *Ολεάννα* «σε δυο πράξεις κατόρθωσε να εξοργίσει όλους τους θεατές- τις γυναίκες στην πρώτη πράξη και τους άνδρες στη δεύτερη» (Πιλλά, Ε., 2014). Ο Μάμετ καταφέρνει να προκαλέσει αμφισβητήσεις και να μεταφέρει την επίσημη σύγκρουση και στο κοινό. Καταφέρνει να θέσει υπό αμφισβήτηση θεωρίες και θέματα που αφορούν τα δυο φύλα. Μπορεί η διαφορετικότητα των φύλων να συντέλεσε στη σύγκρουση μεταξύ του καθηγητή Τζον και της φοιτήτριας Κάρολ;

Για τον Φρόντ «όλες οι ψυχικές εξελίξεις είναι φυλετικές» (Fortier, 2002,86). Και τα δυο φύλα από τη γέννησή τους ακολουθούν τους κανόνες που τους προδιαγράφει η κοινωνία τους. Ποιους ρόλους θα έχουν. Ποιες είναι οι σωστές επιλογές για αυτούς. Οι κανόνες αυτοί έχουν και την πολιτισμική τους σφραγίδα. Η υλιστική θεωρία μας επιβεβαιώνει ότι «οι σκέψεις και οι ιδέες μας είναι φτιαγμένες από τον κόσμο γύρω μας» (Fortier, 2002, 153). Η ταυτότητα του φύλου μας διαμορφώνεται από αυτές.

Ο καθηγητής Τζον για τον δυτικό κόσμο είναι μια ιδανική περίπτωση αρσενικού. Είναι μεσήλικας μορφωμένος καθηγητής έτοιμος για προαγωγή, παντρεμένος με παιδί και διαπραγματεύεται την αγορά ενός μεγάλου σπιτιού. Το πρόσωπό του και η μέχρι τώρα πορεία του ικανοποιεί το κοινωνικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του. Πρεσβεύει τις ιδέες της κοινωνικής του τάξης.

Η Κάρολ είναι νέα, φοιτήτρια. Το πρόσωπο του θηλυκού της εποχής της. Η κοινωνία της της έχει αναθέσει εν μέρει τους ρόλους της. Η συνάντησή της με τον καθηγητή τη βρίσκει σε μια περίοδο που έχει όλο το χρόνο και το δικαίωμα να διαπραγματευτεί τους ρόλους που φαίνεται να τις ανατεθούν στο μέλλον.

Η επιλογή των προσώπων από τον Μάμετ σίγουρα δεν είναι τυχαία. Μια τέτοια συνάντηση οδηγεί σε αναπόφευκτη σύγκρουση. Είναι η συνάντηση των δυο κόσμων τους. Και οι δυο είναι φτιαγμένοι για βρεθούν κάποτε αντιμέτωποι. Το ραντεβού και στις δυο πράξεις δίνει λαβές για την ανάλυση της πολιτικής για το φύλο αλλά σε «ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, ως μέρος της γενικής κριτικής του συγγραφέα για το καπιταλιστικό σύστημα που βασίζεται στον ανταγωνιστικό ατομικισμό» (MacLeod, C., 1995, 206). Μέσα σε αυτό το σύστημα δημιουργούνται και οι θεωρίες. Άλλες παλεύουν να διατηρήσουν το σύστημα αυτό, άλλες δημιουργούνται για να το ανατρέψουν. Όλες μαζί διαμορφώνουν ταυτότητες.

Οι «μικρές λέξεις» «όταν σχεδιαστούν σωστά και απλοϊκά θα δώσουν στο κοινό την ψευδαίσθηση ότι είναι «πραγματικοί άνθρωποι» λέει ο Μάμετ γιατί πιστεύει στη δύναμη της γλώσσας (Ryan, S., 1996,395). Εκεί συναντά και τα πρόσωπα της *Ολεάννα*. Το πεδίο που γίνεται η μάχη των δυο φύλων είναι η γλώσσα. Ο στόχος του συγγραφέα είναι να χρησιμοποιήσει όσα πιο πολλά ασυμβίβαστα λόγια στους χαρακτήρες του για να τους οδηγήσει σε θέματα που διχάζουν. Η γλωσσική διαμάχη επιδεικνύει τις ικανότητες των συμμετεχόντων στη χρήση μηχανισμών επιβολής δύναμης. Προσπαθεί να αποδείξει νικητές και ηττημένους. Σε αυτή τη σύγκρουση υπάρχουν νικητές και ηττημένοι; Σε ποιο φύλο ανήκει ο νικητής; Σε ποιο ο ηττημένος;

Από την πρώτη πράξη φαίνεται ότι το πεδίο της γλωσσικής διαμάχης κατακτιέται από τον φαινομενικά ισχυρό καθηγητή. Η εμπειρία της ηλικίας του και η επαγγελματική του θέση του εξασφαλίζουν τη δυνατότητα να γνωρίζει καλά τους ρόλους που του ανέθεσε η κοινωνία. Αντικρίζοντας απέναντι του τη νέα φοιτήτρια κινείται όπως αρμόζει στο ρόλο του. Σαν άντρας «αισθάνεται ότι έχει το «νόμο του πατέρα» με το μέρος του ή ανάμεσα στα πόδια του» (Fortier, 2002,92). Η δύναμη αυτή του προσφέρει με τη σειρά της τους αντίστοιχους ρόλους. Συμβουλεύει και καθοδηγεί. Η γλώσσα των συμβουλών και της καθοδήγησης εμπεριέχει τον τόνο του ειδικού, του ειδήμονα. Αν και διατίθεται φειδωλά λόγω έλλειψης χρόνου ανάμεσα σε ενοχλητικά τηλέφωνα που διεκπεραιώνουν προσωπικά θέματα φαίνεται βοηθητικός, υποστηρικτικός:

«Σου μιλάω όπως θα μιλούσα στο γιό μου. Γιατί θα ήθελα αυτός να έχει όλα όσα εγώ στερήθηκα στη ζωή μου» (Τρουλλινού Λ., 1992,54).

Την ίδια ώρα αυτοαναιρείται: «Κοίτα εγώ δεν είμαι ο πατέρας σου» (Τρουλλινού Λ., 1992,48). Η γλώσσα όμως αυτή προκαλεί σύγχυση καθώς πίσω από τον στοργικό τόνο προστασίας υπονομεύεται και η ανάγκη προσέγγισης του άλλου φύλου που βρίσκεται απέναντι:

«Και σε πρόσεξα εκεί στην τάξη όταν μιλούσαμε για αφηρημένες έννοιες...».

«Εάν ξανάρθεις εδώ να με συναντήσεις. Μερικές φορές ακόμα. Ο βαθμός σου θα είναι «άριστα».

«Σε συμπαθώ...» (Τρουλλινού Λ., 1992,54,58,59).

Η Κάρολ αποδεχόμενη αυτή τη συμπεριφορά θέτει απλά ερωτήματα αναζητά απαντήσεις. Αναδύει θέματα από το παρών του καθηγητή. Αποκαλύπτει την ταυτότητά του. Ξέρει ότι «οι διαφορές των φύλων δεν είναι πια βιολογικές αλλά γλωσσικές και συμβολικές» (Fortier, 2002,92). Είναι ενήμερη για τις νέες θεωρίες. Προετοιμάζεται. Στο πεδίο μάχης που τη ρίχνει ο Μάμετ η γλώσσα της φανερώνει αρχικά μια διστακτικότητα και μια ανησυχία απέναντι στην επιβολή που δέχεται. Όμως «ο γκουρού και ο sensei απαιτούν επίπεδα υπακοής και αυταπάρνησης πολύ πιο πέρα από την δική μας

παράδοση και είναι ο ρόλος του μαθητή να καταλάβει τις φαινομενικά περίεργες και παράλογες δηλώσεις και ασκήσεις του δασκάλου» (Laqueur, T.,1994,3).

Η συνέχιση της μάχης το αποδεικνύει. Η ίδια κατανοεί καλύτερα ότι ένας άντρας και μια γυναίκα ακολουθούν τους διαφορετικούς δρόμους που τους χαράζει η κοινωνία. Ερμηνεύουν διαφορετικά τον κόσμο, συμπεριφέρονται και αποκωδικοποιούν συμπεριφορές διαφορετικά για να «συναντηθούν πέρα από ένα αγεφύρωτο χάσμα, το χάσμα που αντικατοπτρίζεται στο επίπεδο της γλώσσας και, εν μέρει, δημιουργήθηκε από τη γλώσσα» (Bigsby W.C.E.,2004,234).

Αυτό είναι το χαράκωμα που ξεκινά η μάχη. Το βασικό όπλο, η χρήση του λόγου, με την παλιά μορφή που χρησιμοποιεί ο καθηγητής φαίνεται να μη λειτουργεί πια το ίδιο. Χάθηκε στην προσπάθεια συντήρησης της. Ο λόγος της Κάρολ στη δεύτερη πράξη κερδίζει έδαφος. Υπερισχύει γιατί προέρχεται από τα νιάτα, την πυγμή και το όραμα νέων θεωριών για τη ζωή. Είναι η γλώσσα που αμφισβητεί και καταγγέλλει. Είναι όμως και η γλώσσα της «ομάδας» της. Και εδώ ο Μάμετ το αφήνει σε εμάς.

Ποια είναι αυτή η ομάδα; Είναι μια φεμινιστική ομάδα; Είναι μια πολιτική ομάδα; Η μεταμόρφωσή της στη δεύτερη πράξη πιθανόν να οφείλεται στην ένταξή της σε αυτήν. Τότε «το φύλο γίνεται κρίσιμος παράγοντας καθώς και όταν η Κάρολ ανακαλύπτει ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ρητορικές στρατηγικές της πολιτικής για το φύλο για να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχία. Είναι ένα ζήτημα τακτικής της ανάπτυξης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, των καλύτερων διαθέσιμων όπλων» (MacLeod,C.,1995,207). Η χρήση αυτών των όπλων και η ανάγκη για τη νίκη πηγάζει από βιώματα πέρα από την μέχρι τώρα απλά έμφυλη υποταγή. Εμπεριέχει και υποκρύπτει την ανάγκη για άσκηση κριτικής του «πατριαρχικού κανόνα και την ηγεμονία των αρσενικών καλλιτεχνών» που παρουσιάζει συνήθως τη γυναίκα μέσα από τα αρσενικά μάτια (Fortier, 2002, 109).

Η Κάρολ γεμάτη αυτοπεποίθηση φαίνεται να κερδίζει τη μάχη. Το καλό κορίτσι της πρώτης πράξης μεταμορφώνεται σε γυναίκα επαναστάτρια στη δεύτερη για να φέρει σε πλήρη αμηχανία τον αδύναμο πλέον αρσενικό ανταγωνιστή της. Τα λόγια για ακόμη μια φορά, γραπτά τώρα, της αναφοράς είναι έτοιμα να γκρεμίσουν το βασίλειο κυριαρχίας του καθηγητή. Η μόνη του ελπίδα για να πάρει πίσω αυτή την κυριαρχία και να αμυνθεί είναι η «ανθρώπινη επικοινωνία». «Στην πραγματικότητα συμφωνούμε πως είμαστε και οι δυο άνθρωποι» λέει για να διαπραγματευτεί την ήττα του» (Τρουλλινού, Λ., 1992,75). Προχωρά και δηλώνει ότι μπορεί να ξεπεράσει τις κοινωνικές διαφορές και διαφορές φύλου. Το κάνει για να κερδίσει. Στη μέχρι τώρα θέση του δεν ήταν συννητισμένος σε τέτοιου είδους ήττες. Παλεύει και πάλι να πάρει το παιχνίδι στα χέρια του ακόμη και με προσωρινή υποχώρηση. Ζητά συμβιβασμό.

Η Κάρολ δεν υποχωρεί και δεν αφήνει το έδαφος που κέρδισε. «Το θέμα δεν είναι τα δικά μου «αισθήματα» αλλά τα αισθήματα των γυναικών. Των αντρών» (Τρουλλινού, Λ., 1992,75). Σαν να παίρνει αβίαστα όλο το βάρος της ευθύνης για όλους. Σαν

αντιπρόσωπος της «ομάδας» της πιστεύει ότι βρίσκεται «στο στάδιο της εξαθλίωσης και του οντολογικού υποβιβασμού που σηματοδοτεί την αφύπνιση της συνείδησής της ως ανθρώπου-γυναίκας, την ενεργοποίηση της βούλησής της να διεκδικήσει αυτό που δικαιούται – έστω και με την αναμονή μιας ριζικής εκδίκησης» (Πεφάνης, Γ., 2010, 270).

Η εκδίκηση δεν αφήνει στο δρόμο της τίποτε όρθιο. Εισβάλλει στον τακτοποιημένο κόσμο του καθηγητή που δεν έχει σκοπό να παραμείνει με σταυρωμένα χέρια. Η φωτιά που ανάβει τον δυναμίτη και οδηγεί τη σύγκρουση και στο θεατή είναι η αδυναμία να απονεμηθεί δικαιοσύνη. Και οι δυο έχουν δίκιο. Και οι δυο έχουν άδικο.

Η Κάρολ διεκδικεί. Ο καθηγητής Τζον δεν παραδίνεται. Γίνεται θύμα της ίδιας του της ταυτότητας. Το βιολογικά δυνατότερο αρσενικό, σύμφωνα με τις θεωρίες του, μπορεί να κερδίσει τελικά τη μάχη με την επιβολή της σωματικής βίας.

«Αν και η πλοκή τιμωρεί τον Τζον για τη μεταχείριση του στην Κάρολ, το οπτικό επιχείρημα του έργου γιορτάζει την ισχύ του Τζον πάνω στην Κάρολ. Η *Ολεάννα* τελειώνει με μια άκαμπτη εικόνα της γυναικειάς υποβολής στην αρσενική κυριαρχία» (Bean, K., 2001, 120). «Εντάξει... ναι εντάξει»... η Κάρολ θυσιάζεται για τον δικό της κόσμο, ο Τζον θεωρεί ότι επαναφέρει την ισορροπία στον δικό του κι εμείς μένουμε μετέωροι ανάμεσα στους δυο κόσμους (Τρουλλινού, Λ., 1992, 91).

Η ειρωνεία της πολιτικής ορθότητας.

Η συνάντηση των δυο κόσμων, της Κάρολ και του Τζον στην *Ολεάννα* δε δημιουργούν απλά ένα «έργο δύναμης» με βασικό θέμα «την ατελείωτη μάχη των ανθρώπινων όντων να κυριαρχήσει το ένα το άλλο» (Ryan, S., 1996, 393). Είναι επίσης κι ένα έργο ειρωνείας για αυτό που ονομάζουμε πολιτικά ορθό σε κάθε επίπεδο. Ο στόχος του κινήματος της «πολιτικής ορθότητας» αναφέρει το λεξικό είναι «η εξάλειψη κοινωνικών προκαταλήψεων και στοιχείων που δηλώνουν μειωτική διάθεση απέναντι σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες» (Πιλλά, Ε., 2014). Όπως φαίνεται εδώ δεν πρόκειται για μια εύκολη υπόθεση.

Αν μπορεί κανείς να εισβάλλει ανάμεσα στα αντιεπικοινωνιακά κωδικοποιημένα λόγια του διαλόγου των δυο προσώπων ανακαλύπτει ότι οι ερωτήσεις που αναδύονται είναι αμέτρητες. Ερωτήσεις που αναδεικνύουν το οικείο θέμα του Μάμετ που είναι «η ανάγκη για μια κοινότητα στην οποία η αναγνώριση των κοινών μας γίνεται η βάση για τον καθορισμό των οικουμενικών αξιών που υπερβαίνουν τα όρια της στρατηγικής, της οργανωτικής δράσης» (Silverstein, M., 1995, 109). Αναρωτιέται ο ίδιος ο συγγραφέας, αναρωτιούνται τα πρόσωπά του, αναρωτιόμαστε εμείς που το παρακολουθούμε που είναι η πολιτική ορθότητα. Το ξεκίνημα είναι άμεσο: Πού είναι η πολιτική ορθότητα σε μια κοινωνία που συνεχώς αναδημιουργείται;

Ίσως αυτή την ερώτηση να θέτει ο τίτλος του έργου. Η υποσχόμενη ουτοπία είναι μια περίπλοκη κατάσταση. «Η ουτοπία, ο απομονωμένος τόπος (όπου κανένας δεν πηγαίνει γιατί είναι «ά-τοπος») είναι επίσης ο τόπος όπου δε θα βρούμε σκαριφήματα αλλά πλάνα που έχουν μπει σε πράξη» (Vieira, F., 2010,5). Πώς είναι όμως όταν αυτά τα «πλάνα» δεν λειτουργούν; Μοιάζουν σαν τα όνειρα που πιστεύουμε ότι θα γίνουν πραγματικότητα. Η ειρωνεία του Μάμετ μας παροτρύνει να ξυπνήσουμε και να δούμε με τα μάτια ανοιχτά όλες τις προοπτικές που μας δίνει η πραγματικότητα. Ζητά να απαλλαχτούμε από το «μαγικό ρεαλισμό» «σα φυσικό προϊόν των κοινωνιών το οποίο ακόμη έχει μεγάλη δυσκολία...στη διαφοροποίηση ανάμεσα στη φαντασία και πραγματικότητα» (Biggsby, C.W.E., 2004,199). Ζητά να δούμε ξεκάθαρα τους μύθους που φτιάχνει η κοινωνία για να εμπλουτίσει τη φαντασία μας για τους σκοπούς της. Αυτός είναι ο λόγος που συνεχίζει να θέτει ερωτήματα: Πού είναι η πολιτική ορθότητα όταν ένας θεσμός της κοινωνίας μπαίνει σε λειτουργία;

Ο συγγραφέας πρέπει να διαλέξει έναν από όλους για να μας δώσει ένα παράδειγμα. Διαλέγει την εκπαίδευση. Ξέρει ότι είναι ο πιο σημαντικός. Εφαρμόζεται σε όλους. Διαμορφώνει τους μύθους της κοινωνίας. Πλάθει το μέλλον. Έτσι επιλέγει να αναπτύξει τη γλωσσική διαμάχη ανάμεσα σε έναν εν ενεργεία εκπαιδευτικό και μια φοιτήτρια. Ο «ανατρεπτικός ρεαλισμός» του Μάμετ «συλλαμβάνει το λαβύρινθο που εμπλέκεται στην διαμεσολάβηση της υποκειμενικότητας (ταυτότητα) με τη γλώσσα» για να παρουσιάσει μια έρευνα-μελέτη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Haedicke, J.,V., 2005,410). Η γλώσσα των προσώπων του σαν όπλο που πυροβολεί στρέφεται ενάντια στην ίδια τη γλώσσα της εκπαίδευσης, στη λειτουργία της αλλά και τους ανθρώπους της. Τα ερωτήματα συνεχίζονται: Πού είναι η πολιτική ορθότητα όταν οι άνθρωποι εργάζονται σε έναν θεσμό της κοινωνίας;

Ο Skoolt R. αναφέρει την θεωρία του Friere P. σχετικά με την «παιδαγωγική του καταπιεσμένου» γιατί θεωρεί ότι και τα δυο πρόσωπα της *Ολλεάννα*, ο Τζον και η Κάρολ «υποφέρουν από καταπίεση» που είναι φανερή «τόσο στη συμπεριφορά όσο και στον τόπο όπου κατοικούν» (Skoort R., 2001,96). Αντιπροσωπεύουν όλους όσους ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σε έναν οργανισμό που η μάθηση γίνεται μόχθος όλοι «δουλεύουν σα σκλάβοι» (Τρουλλινού, Λ., 1992,74). Καταπιεσμένοι μαθητές, χαμένοι στις ασάφειες των ακατανόητων θεωριών που δημιουργούν τις ταυτότητες του έξυπνου και του βλάκα. Διδασκαλία που αδιαφορεί για το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή προσφέρει πληροφορίες που διαμορφώνουν ταξικές διαφορές. Καταπιεσμένοι δάσκαλοι δέσμοι μιας εξουσίας που τους δίνει το δικαίωμα της κατάχρησης της στο όνομα της γνώσης. Σκλάβοι μιας πολιτειακής «γραμμής» πρέπει να διδάξουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο μια καθορισμένη ύλη που αδιαφορεί για τις ουσιαστικές ανάγκες των διδασκομένων. Δεν είναι ελεύθεροι, δεν είναι ευτυχισμένοι όπως και οι μαθητές τους. Οι θεατές του έργου αναρωτιούνται: Πού είναι η πολιτική ορθότητα όταν οι άνθρωποι του θεσμού της κοινωνίας πρέπει να συνεργαστούν;

Μέσα σε αυτή τους την ανελευθερία οι σχέσεις τους δοκιμάζονται. Ποια πρέπει να είναι τα όρια της «Τεχνητής Απόστασης» μεταξύ μαθητή και δασκάλου (Τρουλλινού

Λ., 1992,55); Ο Τζον πιθανόν να θέλει να περάσει τα όρια της «Τεχνητής Απόστασης» για να βοηθήσει τους μαθητές του. Αυτό ισχυρίζεται τουλάχιστον. Μήπως όμως αυτό το σπάσιμο των ορίων υποκρύπτει άλλες προθέσεις; Ο συγγραφέας δε μας βοηθάει καθόλου. Μας αφήνει να το μαντέψουμε. Στην πρώτη πράξη δεν είναι εύκολο να το υποψιαστούμε. Ο καθηγητής είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός. Στη συνέχεια όταν το κατηγορητήριο της αναφοράς διαβάζεται από τον ίδιο τον καθηγητή και συμπληρώνεται από τα λόγια της Κάρολ και πάλι η αμφισβήτηση παραμένει. Η οργή της Κάρολ υπονομεύει την αντικειμενικότητα του λόγου της. Δεν είμαστε καθόλου σίγουροι. Η σεξουαλική παρενόχληση είναι αλήθεια ή ψέματα; Η τιμωρία μάλιστα του καθηγητή δυσκολεύει την κατάστασή μας καθώς δεν έχουμε ιδέα για τα κίνητρα κανενός. «Νομίζεις πως μπορείς να έρχεσαι εδώ με την πολιτική σου ορθότητα και να καταστρέφεις τη ζωή μου» φωνάζει ο καθηγητής Τζον διαμαρτυρούμενος για το βαρύ κατηγορώ που πέφτει πάνω στους ώμους του (Τρουλλινού, Λ., 1992,91). Θυμώνει. Νιώθει ότι αδικείται. Η Κάρολ όμως πριν από λίγο επιμένει: «Προσπαθήσατε να με βιάσετε. «Πιέσατε» το σώμα σας πάνω στο δικό μου» (Τρουλλινού, Λ., 1992,91). Ο θεατής γίνεται μάρτυρας μιας αντιπαράθεσης. Καθώς η ίδια η πράξη δε θα του αποκαλυφθεί ποτέ η σύγχυση και η ασάφεια διασκορπίζεται στα λεγόμενα. Η αμφισβήτηση για κάθε μορφή «πολιτική ορθότητα» διασκορπίζεται κι αυτή με τη σειρά της. Ο Μάμετ μας διαβεβαιώνει: «δεν παίρνω προσωπικά τη θέση ούτε του ενός ούτε του άλλου. Πιστεύω ότι και οι δυο είναι απολύτως λάθος και οι δυο είναι απολύτως σωστοί» (Biggsby W.C.E., 2004, 125). Τελικά όμως, πού είναι η πολιτική ορθότητα όταν το ανθρώπινο ον θυσιάζεται στο βωμό του θεσμού της κοινωνίας;

Και στις τρεις πράξεις και τα δυο πρόσωπα δεν καταφέρνουν να έχουν έναν διάλογο που να επικοινωνεί τις ανθρώπινες πτυχές τους. Πέρα από τη αναμέτρηση δυνάμεων των εγωιστικά μονολογικών τους τοποθετήσεων η ανθρώπινη κατανόηση του ενός προς τον άλλον είναι ανύπαρκτη. Ο καθηγητής όταν μιλά με τη φοιτήτριά του με τα λόγια συμπόνιας και συμβουλών ο νους του είναι απασχολημένος με άλλα θέματα. Η μονιμοποίησή του, το καινούριο του σπίτι, η γυναίκα του, το παιδί του. Φαίνεται να μην ενοχλείται από τα τηλεφωνήματα που συνεχώς διακόπτουν τη συζήτηση. Δεν μας πείθει ότι πραγματικά θέλει να βοηθήσει τη μαθήτριά του. Η Κάρολ από την άλλη μέσα στη σύγχυση και την ανασφάλειά της θεωρεί τη συμπεριφορά του καθηγητή της απόφευκτα φυσιολογική. «Ο καθένας αναπτύσσει το θέμα του/της ανεξάρτητα και η πιο συχνή επαφή μεταξύ τους είναι η αντίφαση» (Murphy B., 2004, 129). Η αντίφαση όμως αυτή φτάνει στα όριά της. Η ανεξάρτητη θέση του καθενός εισβάλλει με την υποκειμενικότητά της η μια μέσα στην άλλη. Η κατάσταση χάνει τον έλεγχο της αλλά για πρώτη φορά αναδύονται σημάδια ανθρώπινης επαφής έστω και χειριστικά: «δεν έχεις αισθήματα»; λέει ο Τζον (Τρουλλινού, Λ., 1992,82). Η ανθρώπινη επαφή τώρα παλεύει να σωθεί ανάμεσα στο θεσμό και στην «ομάδα» της Κάρολ. Η μέχρι τώρα ανασφάλεια της Κάρολ βρίσκει διέξοδο στη θεωρία μιας «ομάδας». Της προσφέρει το πλαίσιο για να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση που της πρέπει. Η Κάρολ κατακεραυνώνει τα πρόσωπα και τους θεσμούς της εκπαίδευσης: πιστεύετε στην «ελευθερία σκέψης» αλλά σε μια ελιτίστικη σε, σε μια προστατευμένη ιεραρχία που σας ανταμείβει. Για την οποία δεν είστε παρά ένας παλιάτσος» (Τρουλλινού, Λ., 1992,84). Μέσα σε αυτόν τον

κατακλυσμιαίο λόγο δεν υπάρχουν παρά μόνο υπόνοιες. Η κωμική φιγούρα του παλιάτσου μας βάζει σε σκέψεις. Είναι άραγε απλά κάποιος που δεν τον παίρνει κανείς στα σοβαρά; Είναι μια μάσκα που η κοινωνία φορά στον Τζον; Ή είναι η μάσκα-κάλυψη που τη φορά μόνος του; Και τα ερωτήματα συνεχίζουν. Ποιος είναι πραγματικά πίσω από αυτή τη μάσκα; Μήπως έχασε εκεί τον εαυτό του; Μήπως εκεί πίσω έγινε θηρίο; Όλοι παλεύουν να βρουν διέξοδο στην αδιέξοδη «καταπίεση» τους. Το ίδιο κάνει και η Κάρολ. Στηρίζεται στην «ομάδα» της. Κατά πόσο την ανακουφίζει από τα «βάσανα» της; Μήπως κι εκείνη είναι ο παλιάτσος της δικής της «ομάδας»; Μήπως φορά κι εκείνη την ίδια μάσκα; Ποια είναι χωρίς τη θεωρία της «ομάδας»; Μήπως εκεί έχασε τον εαυτό της; Μήπως εκεί πίσω έγινε θύμα;

Ο Μάμετ κατηγορείται για την *Ολεάννα*: «Το έργο σου είναι πολιτικά ανεύθυνο. Δεν παίρνεις μια θέση. Η πολιτική σου πρόταση.. σαν συγγραφέας... είναι λάθος». Ο Μάμετ απαντά: «Δεν έχω πολιτική ευθύνη. Είμαι ένας καλλιτέχνης. Γράφω έργα, όχι πολιτική προπαγάνδα» (Sauer, D.K., 2008,3). Εμείς συνεχίζουμε να αναρωτιόμαστε: Πού είναι η πολιτική ορθότητα στα ανύπαρκτα ανθρώπινα όρια;

Βιβλιογραφία

- Bakhtiari, B. M., Dayani, R. (2013) “Exchange of Power in David Mamet’s *Oleanna*: A study within Leech’s Model” In (eds) *Psychology; Philology, Linguistics, Study of contemporary languages* (p.p. 80-99) Perm: The Educational Center Informatics Ltd.
- Bean, K. (2001) “A Few Good Men: Collusion and Violence in *Oleanna*” In Hudgins, C., Kane, L. (eds) *Gender and Genre. Essays on David Mamet* (p.p.109-125) New York: Palgrave.
- Bigsby C.W.E. (2004) *Modern American Drama 1945-2000*. UK: Cambridge University Press.
- Fortier, M. (2002) *Theory/Theatre An Introduction Second Edition* London and New York: Routledge.
- Haedicke, J.V. (2005) “David Mamet: America on the American Stage” In Krasner, D. (eds) *A Companion to Twentieth-Century American Drama* (p.p. 406-423) UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Lacko, I. (2012) “The Power of Theory: David Mamet’s *Oleanna*” In Trušnik, R., Nemčoková, K., Bell, G.J. *Theories and Practices Proceedings of the Third International Conference on Anglophone Studies* (p.p.241-249) Czech: Tomas Bata University in Zlín.

- Murphy B. (2004) "Oleanna: language and power" In Bigsby, C. (eds) *The Cambridge Companion to David Mamet* (p.p. 124-138) Cambridge: Cambridge University Press.
- Papa, L. (2005) "Mamet's *Oleanna* in Context: Performance, Personal, Pedagogy" In Edgerton, S., Holm, G., Daspif, T., Farber P. (eds) *Imagining the Academy Higher Education and Popular Culture* (p.p. 179-190) New York and London: Routledge Falmer.
- Sauer, D.K. (2008) *Modern Theatre Guides David Mamet's Oleanna* New York & London: Bloomsbury.
- Sauer D., Sauer J. (2004) "Misreading Mamet: scholarship and reviews" In Bigsby, C. (eds) *The Cambridge Companion to David Mamet* (p.p. 220-243) Cambridge: Cambridge University Press.
- Skloot R. (2001) "Oleanna, or, The Play of Pedagogy" In Hudgins, C., Kane, L.(eds) *Gender and Genre. Essays on David Mamet* (p.p.95-109) New York: Palgrave.
- Τρουλλινού Λ.(μτφ) (1992) *Ντέιβιντ Μάμετ Ολεάννα*. Χανιά: Εταιρεία Θεάτρου Μνήμη Θεάτρο Κυδώνια.
- Vieira, F. (2010) "The Concept of Utopia" In Claeys G. (eds) *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (p.p. 3-28) Cambridge: Cambridge University Press.
- Whatley, R. (2011) "Mametspeak: David Mamet's Theory on the Power and Potential of Dramatic Language" (2011).*Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 5273.

Ηλεκτρονικά Επιστημονικά Άρθρα

- Laqueur, T. (1994) "Table Talk" *The Threepenny Review*, No. 59 (autumn, 1994), pp. 3-5. <http://www.jstor.org/stable/4384342>
- MacLeod, C. (1995) "The Politics of Gender, Language and Hierarchy in Mamet's "Oleanna"" *Journal of American Studies*, Vol. 29, No. 2 (Aug., 1995), pp. 199-213. <http://www.jstor.org/stable/27555922>
- Πεφάνης, Γ. (2010) «Παραστάσεις της Έμφυλης Ετερότητας στο Θέατρο. Υποκείμενα, Ταυτότητες και Ρόλοι» *Παράβασις Επιστημονικό Περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών*, Τομ.,10 (2010), 257-277. <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=162>

Ryan, S. (1996) "Oleanna: David Mamet's power play" *Modern Drama* Vol. 39, No.3 (Fall 1996) p.p.392-403. <http://www.yavanika.org/classes/reader/ryanoleanna.pdf>

Shtaywi, A., Aludayli, K. (2011) "Destructive Consequences of Pseudo-Education

Powers in David Mamet's *Oleanna*" *Damascus University Journal*, Vol.27 No.1+2, (2011) p.p. 79-98.

<http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/79111.pdf>

Silverstein, M. (1995) "We're Just Human": "Oleanna" and Cultural Crisis" *South Atlantic Review* Vol. 60, No. 2 (May, 1995), pp. 103-120. <http://www.jstor.org/stable/3201303>

Από την ουδετερότητα στην υποκριτική: Μία μέθοδος διδασκαλίας της θεατρικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*Μαυρίδου Δήμητρα Αθ., Εκπ/κος Π.Ε. 91.01 & 78, Τ.Ε.16, Δ.Ε.Α. Ταυτότητες και Συμβολικές Φόρμες: Εθνολογία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Μ.Δ.Ε. Βιοηθικής
dimitra.m@gmail.com*

Περίληψη

Από παιδαγωγική άποψη, η υπό παρουσίαση μέθοδος εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της αυθεντικής πολυεπίπεδης μάθησης. Από πλευράς θεωρίας θεάτρου, βρίσκει έρεισμα στη θεατρική ανθρωπολογία των Barba & Savarese και στη μέθοδο Στανισλάφσκι. Δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και επί του παρόντος αποτελείται από δύο οργανικά συνδεδεμένα μεταξύ τους στάδια, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο μέρη: 1. ατομική άσκηση και 2. σχολιασμοί – συζήτηση. Το πρώτο στάδιο στοχεύει στην κατάκτηση του αυτοελέγχου και τελικά της ουδετερότητας στη σωματική κίνηση και έκφραση των μαθητών. Το δεύτερο στάδιο στοχεύει στη θεατρική δράση, μέσω δομημένου θεατρικού αυτοσχεδιασμού. Αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την εκπαίδευση μελλοντικών θεατών με την παράλληλη και απαραίτητη για τον σκοπό αυτό συνειδητοποίηση της φύσης της υποκριτικής τέχνης από τους μαθητές. Τα οφέλη που προκύπτουν ξεπερνούν, ωστόσο, το πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοέλεγχος, ουδετερότητα, αυτοσχεδιασμός, υποκριτική, θέατρο

Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Ως προς το παιδαγωγικό της σκέλος, η μέθοδος εντάσσεται στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης καθώς απαντά σε δύο καίρια ζητήματα της σύγχρονης διδακτικής: επιτρέπει και μάλιστα επιβάλλει στους μαθητές να παρατηρούν και να σκέφτονται παραγωγικά και κριτικά και η επίτευξη του στόχου της φαίνεται να έχει εγγενή σημασία για τους ίδιους (Newmann και Wehlage, 1993). Στην αυθεντική μάθηση ο διδακτικός στόχος είναι ευθέως συνδεδεμένος με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και γίνεται άμεσα αντιληπτή η επίτευξή του από τους ίδιους. Πρόκειται για μια διεργασία η οποία βοηθά στην κινητοποίηση των μαθητών τόσο για λήψη πρωτοβουλίας, όσο και για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αξιολόγησης και μάλιστα και αυτοαξιολόγησης (Newmann και Wehlage, 1993, Δημητριάδου, Παπαδοπούλου & Μουμίν, 2014). Περαιτέρω, υιοθετεί τη μέθοδο των κοινοτήτων μάθησης και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τη συζήτηση ως συνομιλία (Watkins, 2005, Φρυδάκη, 2009).

Η αυθεντική πολυεπίπεδη διδασκαλία με την αντίστοιχη πολυεπίπεδη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί τη μόνη αποτελεσματική μέθοδο συμπεριληπτικής διδασκαλίας καθώς απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μιας τάξης ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά

και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και όταν αυτό απαιτείται είναι επιδεκτική προσαρμογής, καθώς ξεκινά από το ιδιαίτερο για να φθάσει στο γενικό (Peterson, Hittie & Tamor, 2002). Έτσι, το επίπεδο στο οποίο θα φθάσει ο κάθε μαθητής είναι ανάλογο με το σημείο αφετηρίας του, ωστόσο αναμένεται να σημειώσουν όλοι οι μαθητές πρόοδο σε κάποιον βαθμό. Όπως γίνεται αντιληπτό, η αυθεντική πολυεπίπεδη μάθηση είναι ζητούμενο στο πλαίσιο τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και της ειδικής αγωγής. Συνάδει, δε, απόλυτα με τη φύση του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Ως προς το σκέλος του καθαυτού αντικειμένου της διδασκαλίας, δηλ. της θεατρικής τέχνης, η μέθοδος ως προς το πρώτο της στάδιο εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής ανθρωπολογίας των Barba και Savarese και ως προς το δεύτερο στάδιο βρίσκει έρεισμα στη μέθοδο Στανισλάφσκι. Το πρώτο στάδιο έχει ως αντικείμενο τη μελέτη και επεξεργασία του προεκφραστικού επιπέδου των μαθητών και τον, κατά μία έννοια, «εκπολιτισμό» τους. Ο όρος προεκφραστικό επίπεδο αναφέρεται στο στάδιο πριν από τη θεατρική έκφραση. Στο λειτουργικό, τεχνικό επίπεδο της σκηνικής παρουσίας καθαυτής. Ο όρος εκπολιτισμός αναφέρεται στην εκμηδένιση στερεότυπων κινήσεων που συνδέονται με συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και στην εδραίωση μιας σκηνικής οικουμενικής γλώσσας (Barba & Savarese, 1991, Μπάρμπα, 2001). Έτσι, ως «εκπολιτισμός» εδώ νοείται η απαλλαγή των μαθητών από τις αυτόματες και ασυνείδητες εκείνες κινήσεις και εκφράσεις, που αποτελούν κοινό κώδικα έκφρασής τους στο πλαίσιο της μαθητικής ζωής. Οι κινήσεις και εκφράσεις αυτές τίθενται στο στόχαστρο και συχνά στο μικροσκόπιο, ώστε οι μαθητές να απαλλαγούν, ει δυνατόν, εντελώς από αυτές. Είναι ακριβώς αυτό το σημείο της πλήρους απόσβεσης των αυτόματων, συχνά ασυνείδητων μηχανικών κινήσεων που θα εννοώ, στο εφεξής, με τον όρο ουδετερότητα. Στο δεύτερο στάδιο και μέσα από επαναλαμβανόμενη ατομική εξάσκηση οι μαθητές καλούνται να αναβιώσουν οικεία σε αυτούς συναισθήματα για να εκφραστούν θεατρικά (Στανισλάφσκι, 1980).

Η αφετηρία και η εξέλιξη της μεθόδου

Η μέθοδος, όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, προέκυψε και αναπτύχθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας μου σε μαθητές όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια της απασχόλησής μου ως αναπληρώτριας καθηγήτριας θεατρικής αγωγής, από τον Οκτώβριο του 2010 έως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε αυθόρμητα σε κάποια τάξη όπου η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε κανέναν αυτοέλεγχο στην κίνηση, στη συγκέντρωση και στη συμπεριφορά. Έτσι, σκέφθηκα να γνωρίσω τον καθέναν και την καθεμία τους ξεχωριστά με την πρόφαση της ονομαστικής σύστασης και με πολύ απλό και στοιχειώδες αιτούμενο από αυτούς, ώστε να μην διστάσουν να εκτελέσουν την άσκηση ενώπιον της ολομέλειας. Ταυτόχρονα επιδίωξα να τους καταστήσω σαφές ότι εισερχόμενοι στη σχολική αίθουσα μετά το διάλειμμα οφείλουν να εισέλθουν σε κατάσταση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας, ανάλογη με εκείνην του ηθοποιού που εισέρχεται στη σκηνή. Θέλησα επίσης οι μαθητές μου να καταλάβουν ότι ο θεατρικός χωροχρόνος σε παραλληλία με εκείνον της ώρας του μαθήματος στην τάξη έχουν μίαν ιδιαιτερότητα

ως προς τον υπόλοιπο χώρο και χρόνο και αυτό ισχύει για όλους: τόσο για εκείνον που επιτελεί μία δράση, όσο και για εκείνους που παρακολουθούν. Έτσι, βγήκα από την τάξη και ανοίγοντας την πόρτα για να εισέλθω τους εξήγησα ότι τόσο ο μαθητής εισερχόμενος στην αίθουσα για μάθημα, όσο και ο ηθοποιός εισερχόμενος στη θεατρική σκηνή οφείλουν να εισέρχονται σε μία ιδιαίτερη κατάσταση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας. Σε ανάλογη κατάσταση πρέπει να «εισέρχονται» και οι θεατές.

Κατά την πάροδο των ετών, η μέθοδος εξελίχθηκε με μικρά αλλά στέρεα βήματα και επί του παρόντος αποτελείται από δύο οργανικά συνδεδεμένα μεταξύ τους στάδια, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο μέρη: 1. ατομική άσκηση και 2. σχολιασμοί – συζήτηση.

Το πρώτο στάδιο προέκυψε, λοιπόν, ως τρόπος επίλυσης των παρακάτω, συχνότατων στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, προβλημάτων:

1. στα σχολεία συνήθως δεν υπάρχει ή δεν διατίθεται στους θεατροπαιδαγωγούς αίθουσα κατάλληλη για το μάθημά τους και αναγκάζονται να το διεξάγουν στην τάξη όπου είναι πρακτικά αδύνατον να διεξαχθεί με τον τρόπο που η ίδια η φύση του μαθήματος επιβάλλει
2. οι αναπληρωτές καλούνται κάθε χρόνο να συστηθούν σε καινούριους μαθητές τους οποίους χρειάζεται να γνωρίσουν ονομαστικά αλλά και, κυρίως, στο επίπεδο των προσωπικών τους ιδιαιτεροτήτων/ δεξιοτήτων
3. μεγάλη μερίδα των μαθητών στερείται του στοιχειώδους αυτοελέγχου και εισέρχεται στην τάξη μετά το διάλειμμα σε κατάσταση πλήρους διάλυσης και διάχυσης, χωρίς επίγνωση του γεγονότος ότι εισέρχεται σε ώρα μαθήματος

Στη συνέχεια, το δεύτερο στάδιο προέκυψε οργανικά- σαν φυσικό επακόλουθο του πρώτου καθώς ο τελικός στόχος ήταν και είναι η διδασκαλία της υποκριτικής. Έτσι το πρώτο προετοιμάζει για το δεύτερο στάδιο της μεθόδου (και όσα τελούν υπό επεξεργασία για να ακολουθήσουν) με το οποίο γίνεται η «είσοδος» στο καθαυτό μάθημα της τέχνης του θεάτρου.

Η Μέθοδος

1^ο στάδιο: «Κατακτώ την Ουδετερότητα»

α' μέρος: ατομική άσκηση η οποία εκτελείται από κάθε μαθητή ενώπιον της ολομέλειας της τάξης

β' μέρος: σχολιασμός εκτέλεσης από την ολομέλεια

Στόχοι - σκοπός: Η επίτευξη του μέγιστου δυνατού αυτοελέγχου. Η απαλλαγή από περιττές κινήσεις αμηχανίας/ συνήθειας με τελικό σκοπό την κατάκτηση της ουδετερότητας στην έκφραση, την κίνηση και τη φωνή, απαραίτητων στοιχείων για το πέρασμα στη θεατρική έκφραση και δράση. Η εξάσκηση στην έκθεση και στην εκφορά λόγου

ενώπιον κοινού. Δίνεται προσοχή στην έκφραση του προσώπου, στη στάση του σώματος, στο βάδισμα, στην άρθρωση και στον τόνο της φωνής, στη βλεμματική και λεκτική επικοινωνία, στην κατανόηση της σημασίας του ρυθμού και της ταχύτητας στην κίνηση καθώς και του χρόνου διάρκειας της παύσης.

Αναλυτική Περιγραφή:

α' μέρος: Ο μαθητής/ μαθήτρια που θα εκτελέσει εξέρχεται της αίθουσας. Η άσκηση ξεκινά τη στιγμή που θα ανοίξει την πόρτα για να εισέλθει. Εισέρχεται σταδιακά στην αίθουσα: Κατά τη διάρκεια του ανοίγματος της πόρτας κάνει μία παύση. Μόλις την κλείσει κάνει δεύτερη παύση (1^η παύση με την πόρτα ανοιχτή, 2^η παύση με την πόρτα κλειστή). Και στις δύο αυτές παύσεις πρέπει να κρατά το χερούλι της πόρτας, ώστε να μην διακοπεί η ροή της κίνησης. Μετά από την 2^η παύση κινείται σε οποιαδήποτε κατεύθυνση υπάρχει ελεύθερος χώρος και είναι ορατός από όλους. Σε κάποιο σημείο της ελεύθερης επιλογής του σταματά με μέτωπο στους συμμαθητές. Τους κοιτάζει, τον έναν μετά τον άλλον, στα μάτια, ώσπου σταματά το βλέμμα του σε κάποιον συγκεκριμένο συμμαθητή κάνοντας παύση (3^η παύση) και του λέει σε ουδέτερο τόνο και με καθαρή φωνή, ώστε να ακούγεται καλά από όλους, το μικρό του όνομα.

β' μέρος: Μετά από κάθε εκτέλεση της άσκησης ακολουθούν τα σχόλια των μαθητών/θεατών αλλά και εκείνου που εκτέλεσε. Σχόλια για το τι έγινε λάθος και τι έγινε σωστά. Από τη συζήτηση προκύπτει ότι ο τρόπος που οι συμμαθητές/θεατές παρακολουθούν επιδρά στον μαθητή/ηθοποιό που εκτελεί την άσκηση, ενισχύοντας ή παρακωλύοντας την προσπάθειά του.

Παρατηρήσεις:

α. Συχνά, αυτός που μόλις εκτέλεσε την άσκηση δεν έχει επίγνωση των λαθών του ή ορισμένων από αυτά. Αρκετοί μαθητές/ μαθήτριες, για παράδειγμα, παραλείπουν κάποιες ή όλες τις παύσεις. Ισχυρίζονται ότι τις έκαναν ενώ δεν τις έχουν κάνει, κάτι το οποίο πληροφορούνται από τη μαρτυρία των θεατών/συμμαθητών τους.

β. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της άσκησης ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες γελούν καθώς νιώθουν αμηχανία, ιδιαίτερα στο σημείο όπου θα πρέπει να κοιτάζουν τους συμμαθητές τους στα μάτια. Για αυτόν τον λόγο, οι περισσότεροι αποφεύγουν την 3^η παύση. Αρκετοί από αυτούς αποφεύγουν ακόμη και να κοιτάζουν στιγμιαία κάποιον συμμαθητή τους, λένε το όνομά τους στον αέρα και βιάζονται να επιστρέψουν στη θέση τους.

γ. Πολλοί μαθητές συνειδητοποιούν με έκπληξη ότι οι ίδιοι ή οι συμμαθητές τους βαδίζουν με λάθος τρόπο, σέρνοντας για παράδειγμα τα πόδια τους αντί να πατούν πρώτα τη φτέρνα και στη συνέχεια ολόκληρο το πέλμα. Αρκετοί επίσης συνειδητοποιούν για πρώτη φορά ότι οι ίδιοι ή ορισμένοι συμμαθητές τους κάνουν ασυνείδητα ανεξέλεγκτες μικροκινήσεις αμηχανίας.

δ. Οι μαθητές/ θεατές παρακολουθούν με μεγάλο ενδιαφέρον, αθόρυβα, με «ευλαβική» προσήλωση τον κάθε συμμαθητή/ συμμαθήτριά τους που εκτελεί την άσκηση.

ε. Η πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί με ενθουσιασμό να εκτελέσει την άσκηση και μόνον οι ιδιαίτερα ντροπαλοί προσπαθούν να την αποφύγουν αλλά, όταν καταφέρουν να την εκτελέσουν, έστω και λανθασμένα, αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση.

στ. Κάθε μαθητής/ μαθήτρια παρακινείται από τον εκπαιδευτικό να επαναλάβει την άσκηση όσες φορές χρειαστεί, ώστε να σημειώσει πρόοδο σε σχέση με την πρώτη εκτέλεση.

ζ. Ανάλογα με τη βαθμίδα της τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αναλύονται από τον εκπαιδευτικό κατά την εξέλιξη του σταδίου αυτού οι έννοιες: αυτοέλεγχος, ουδετερότητα, επικοινωνία, αμεσότητα, παύση, διάρκεια, άρθρωση, θεατής, ομάδα, σεβασμός στην ατομική προσπάθεια, κριτική.

η. Με σκοπό τη διευκόλυνση της συζήτησης και του κριτικού σχολιασμού προτείνεται να χρησιμοποιούνται τεχνικοί όροι, όπως «μάσκα» (για να υποδηλωθεί το πρόσωπο με έκφραση γκριμάτσας αμηχανίας), «μουντζούρα» (για να υποδηλωθούν οι μικροκινήσεις αμηχανίας), κλπ.

θ. Η άσκηση είναι απλή. Αυτό δίνει θάρρος στα παιδιά να θελήσουν να την εκτελέσουν ενώπιον της τάξης. Φαίνεται όμως περισσότερο απλή από ότι στην πραγματικότητα είναι. Κι αυτό προβληματίζει τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τονίσει ότι ο απόλυτος αυτοέλεγχος δεν κατακτάται εύκολα, ούτε καν σε μία άσκηση που φαίνεται τόσο απλή, όσο αυτή. Εάν δεν καταφέρουμε να κατακτήσουμε τον αυτοέλεγχο και μέσω αυτού την ουδετερότητα, τονίζει ο εκπαιδευτικός, δεν θα μπορέσουμε να εκφραστήμε θεατρικά.

2^ο στάδιο: «Παίζω θέατρο»

α' μέρος: Ατομικός θεατρικός αυτοσχεδιασμός μέσα στο πλαίσιο της προηγούμενης άσκησης. Διατηρείται η ίδια δομή αλλά οι μαθητές καλούνται να την επενδύσουν με δραματικό περιεχόμενο. Έτσι, οι ουδέτερες κινήσεις μετατρέπονται σε θεατρική δράση. Εισαγωγή στην έννοια της θεατρικής συνθήκης και της υποκριτικής τέχνης.

β' μέρος: σχολιασμός εκτέλεσης από την ολομέλεια

Στόχοι - σκοπός: Η θεατρική έκφραση. Η κατανόηση ότι το θέατρο δεν συνίσταται στο «ψέμα» αλλά στη βίωση συνθηκών διαφορετικών από την πραγματικότητα εκείνης της στιγμής. Η κατανόηση ότι βάση της υποκριτικής δεν είναι ο λόγος, αλλά η δράση.

Αναλυτική Περιγραφή:

α' μέρος: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι στην άσκηση αυτή το πλαίσιο των κινήσεων είναι ακριβώς το ίδιο με εκείνης του πρώτου σταδίου με τη διαφορά ότι τώρα το ζητούμενο δεν είναι η ουδετερότητα αλλά, αντίθετα, το ζωντάνεμα ενός συγκεκριμένου συναισθήματος, μίας μικρής ιστορίας: η θεατρική δράση. Προτείνει το θέμα «Ο ντροπαλός μαθητής στην καινούρια τάξη»: Ένας μαθητής πηγαίνει για πρώτη φορά σε μια καινούρια τάξη, σε ένα καινούριο σχολείο. Είναι από τη φύση του ντροπαλός και έχει αργήσει κιόλας. Το μάθημα έχει ήδη αρχίσει κι αυτός πρέπει να ανοίξει την πόρτα να μπει μέσα στην τάξη και να συστηθεί στους καινούριους συμμαθητές και στον διδάσκοντα. Να πει απλώς το μικρό όνομά του, όπως στην 1^η άσκηση. Δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή που εκτελεί τον αυτοσχεδιασμό να χρησιμοποιήσει όποια από τις τρεις παύσεις επιθυμεί ή και τις τρεις παύσεις της 1^{ης} άσκησης - αρκεί η κάθε παύση να γεμίσει με περιεχόμενο: να βοηθά, με άλλα λόγια, τους θεατές να καταλάβουν το νόημα της ιστορίας.

β' μέρος: Ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι το ζητούμενο στο θέατρο είναι η αλήθεια και όχι το ψέμα. Έτσι, οι μαθητές μετά από κάθε αυτοσχεδιασμό σχολιάζουν με κύριο άξονα το κατά πόσο αυτό που μόλις παρακολούθησαν έμοιαζε αληθινό ή ήταν ψεύτικο και σχεδόν ποτέ δεν κάνουν λάθος εκτίμηση. Ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί ότι ο εκπαιδευμένος θεατής δεν σφάλει, ότι πάντα ο ηθοποιός χρειάζεται κάποιον τρίτο για να του ασκήσει κριτική και ότι ο ρόλος του σκηνοθέτη είναι και αυτός, να είναι δηλ. το «τρίτο μάτι» που παρακολουθεί τον ηθοποιό, τον διορθώνει, τον καθοδηγεί.

Παρατηρήσεις:

α. Είναι προτιμότερο να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός να «δείχνει» το δεύτερο στάδιο της μεθόδου γιατί ενδέχεται τα παιδιά να τον «αντιγράψουν». Σε περίπτωση που οι μαθητές του ζητούν επίμονα να τους «δείξει» την άσκηση και δεν μπορεί να το αποφύγει, θα πρέπει να τους καταστήσει σαφές ότι υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι να εκφραστεί η ίδια ιστορία, ακόμη και με τις ίδιες κινήσεις, οι οποίες δεν θα είναι στην πραγματικότητα ποτέ ίδιες επειδή η ποιότητα και η ένταση του συναισθήματος είναι κάθε φορά διαφορετική ακόμη και σε σχέση με τον ίδιο ηθοποιό.

β. Ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες παίζουν με την πρώτη κιόλας προσπάθεια και χωρίς καμία άλλη οδηγία από τον διδάσκοντα θέατρο!

γ. Ορισμένα παιδιά αντί να αυτοσχεδιάσουν εκτελούν την 2^η άσκηση με την ουδετερότητα που κατέκτησαν στο πρώτο στάδιο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη θεατρική συνθήκη. Κάποια άλλα πάλι, εκτελούν με τόσο αμυδρά στοιχεία αμηχανίας που δεν αρκούν για να εδραιώσουν θεατρική δράση. Ο διδάσκων θα πρέπει να επαναλάβει στους μαθητές ότι στο στάδιο αυτό το ζητούμενο είναι η θεατρική έκφραση του συναισθήματος της αμηχανίας. Θα τους υπενθυμίσει ότι οι ίδιοι ή κάποιοι συμμαθητές τους ήταν αληθινά αμήχανοι στο πρώτο στάδιο και θα τους ζητήσει να αναβιώσουν το συναίσθημα εκείνο ή κάποιο άλλο έντονο συναίσθημα αμηχανίας που ένιωσαν σε κάποια άλλη περίπτωση στη ζωή τους. Θα τους εξηγήσει ότι απαιτείται μεγάλη συγκέντρωση και

ενέργεια από πλευράς τους, ώστε το «νόημα» του αυτοσχεδιασμού να φθάσει στους θεατές. Θα τους εξηγήσει ότι κάπως έτσι λειτουργούν οι ηθοποιοί για να «παίξουν» τους ρόλους τους.

δ. Ανάλογα με το επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης, αναλύονται έννοιες όπως ενέργεια, ρυθμός, πυκνότητα, αυτοσχεδιασμός, ρόλος, σενάριο, σκηνή, υποκριτική, ηθοποιός, σκηνοθεσία, σκηνοθέτης, δοκιμές. Εξηγείται επίσης στους μαθητές ότι ο σκηνοθέτης βοηθά τους ηθοποιούς να βρουν τον δικό τους τρόπο και τα δικά τους βιώματα για να παίξουν θέατρο και ότι ο ρόλος του είναι ανάλογος με τον ρόλο του δασκάλου και όχι με εκείνον του τροχονόμου.

ε. Το θέμα του αυτοσχεδιασμού είναι απλό και κατανοητό στους μαθητές καθώς βρίσκει έρεισμα στα βιώματά τους και, το σημαντικότερο, συνδέεται άμεσα με εκείνα του προηγούμενου σταδίου, όπου πολλοί από αυτούς επέδειξαν αμηχανία κατά την εκτέλεση της άσκησης. Έτσι, αντιλαμβάνονται εύκολα το ζητούμενο. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι δεν είναι εύκολο να εκφράσουν θεατρικά μία κατάσταση, όσο καλά και εάν την γνωρίζουν. Ότι απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες, μεγάλη συγκέντρωση και ενέργεια και, κυρίως, πολλές επαναλήψεις (δοκιμές) ώστε να δημιουργηθεί μια άρτια θεατρική σκηνή. Έτσι, αρχίζουν να υποψιάζονται το μέγεθος της δουλειάς και τον κόπο που απαιτείται για να δημιουργηθεί μια θεατρική παράσταση.

στ. Η άσκηση στο στάδιο αυτό μπορεί να συνεχιστεί με άλλες «ιστορίες» κρατώντας πάντοτε το ίδιο πλαίσιο κινήσεων και την ιδέα της εισόδου σε οριοθετημένο χώρο. Στην περίπτωση αυτή, η εκφορά του ονόματος μπορεί να αντικατασταθεί με άλλη λέξη, φράση ή και σκέτο ήχο.

Γενικές παρατηρήσεις - Συμπεράσματα:

Η προτεινόμενη μέθοδος, σε ένα πρώτο επίπεδο, καθιστά τον ακατάλληλο χώρο της σχολικής αίθουσας με τα θρανία «κατάλληλο» - τουλάχιστον όσο διαρκεί η εφαρμογή της - και εισάγει και ασκεί τους μαθητές στον αυτοέλεγχο και στην αυτοπειθαρχία, ικανότητες που θα χρειαστούν στη συνέχεια της μαθησιακής τους πορείας. Σε δεύτερο επίπεδο, τους εισάγει στα βασικά στοιχεία της υποκριτικής και της σκηνοθεσίας, προπαιδευοντάς τους για τη συνέχεια του μαθήματος. Έτσι, προτείνεται για τον πρώτο μήνα της διδασκαλίας της θεατρικής αγωγής ως προετοιμασία, με ενδεδειγμένη την επανάληψή της σε μεταγενέστερο χρόνο και μετά από τη μεσολάβηση διαφορετικών βιωμάτων των μαθητών στο μάθημα ως έλεγχος της προόδου τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών/ τάξεων επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον και για τα δύο στάδια της μεθόδου. Συμμετέχουν σχεδόν όλοι οικειοθελώς και ένθερμα στο μέρος της ατομικής εκτέλεσης αλλά και παραθέτουν τα σχόλιά τους ενεργά και συζητούν ζωηρά μεταξύ τους. Πολλοί μάλιστα ζητούν με ενθουσιασμό και επίμονα να επαναλάβουν την άσκηση περισσότερες φορές μέχρι να πετύχουν την πλήρη ουδετερότητα του πρώτου σταδίου ή τη μέγιστη δυνατή θεατρική έκφραση του

δεύτερου. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλο που δεν φθάνουν όλοι στη θεατρική έκφραση του δεύτερου σταδίου και ορισμένοι (αλλά λιγότεροι) δεν φθάνουν ούτε στην απόλυτη ουδετερότητα του πρώτου, ωστόσο σχεδόν όλοι σημειώνουν πρόοδο σε σχέση με το σημείο αφητηρίας τους και αυτό ικανοποιεί τόσο τους ίδιους όσο και την ολομέλεια της τάξης. Έτσι ενισχύεται το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας, κατεξοχήν στοιχείων της τέχνης του θεάτρου και ζητούμενων στη σχολική κοινότητα και ισχυροποιούνται οι μεταξύ τους δεσμοί.

Τα οφέλη της μεθόδου φαίνεται να είναι πολλαπλά και να ξεπερνούν το πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Συγκεκριμένα: Οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους συμμαθητές τους εν ώρα εργασίας. Να παραμένουν σοβαροί και ήσυχοι και να παρακολουθούν με μεγάλη προσοχή ακόμη και μία «απλή» ατομική προσπάθεια χωρίς κάποιο θεατρικό ή άλλο ενδιαφέρον. Με αυτόν τον τρόπο, εκπαιδεύονται οι θεατές του μέλλοντος. Περαιτέρω, κατακτούν τα προαπαιτούμενα της θεατρικής τέχνης, και όχι μόνον: αυτοέλεγχο, αυτοπειθαρχία, αυτοσυγκέντρωση. Κατανοούν τη λειτουργία του ηθοποιού και την έννοια της σκηνοθεσίας, έχοντας βιώσει τη διαφορά ανάμεσα στις μηχανικές κινήσεις και στη θεατρική δράση. Κατανοούν, σε σημαντικό βαθμό, τα μη ευκόλως αντιληπτά στους μη έχοντες θεατρική παιδεία: ότι η θεατρική έκφραση δεν είναι ταυτόσημη ενός «ψέματος», αλλά μιας βιωμένης αλήθειας. Ότι η υποκριτική δεν βασίζεται στον λόγο, αλλά στη δράση. Και ότι όπως όλες οι μορφές τέχνης, το θέατρο δεν είναι άναρχο, αλλά διέπεται από κανόνες και απαιτεί συστηματική δουλειά και κριτική σκέψη. Πάνω από όλα, όμως, οι μαθητές ασκούνται στην παρατήρηση και στον κριτικό σχολιασμό, τόσο από τη θέση του υποκειμένου που παρατηρεί τον εαυτό του και δέχεται την κριτική των άλλων, όσο και από τη θέση του υποκειμένου που παρατηρεί, σχολιάζει και τελικά κρίνει με επιχειρήματα, βασισμένο σε γνώση και αντικειμενικούς κανόνες. Εύλογα, λοιπόν, η μέθοδος αναμένεται να έχει εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Βιβλιογραφία

- Δημητριάδου Κ., Παπαδοπούλου Β. & Μουμίν Ν. (2014). Διαστάσεις αυθεντικής μάθησης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου *Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση* (σσ. 7-17). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Μπάρμπα, Ε. (2001). *Θέατρο: Μοναξιά, δεξιοτεχνία, εξέγερση*. Μετ. Κωνσταντίνος Θεμελής. Αθήνα: Κοάν.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1980). *Η ζωή μου στην τέχνη*. Τόμος Β'. Μετ. Άγγελος Νίκας. Αθήνα: Γκόνης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

- Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer*. London: Routledge.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Peterson, M., Hittie M. & Tamor L. (2002). Authentic multi-level teaching: An introduction. *Whole Schooling Consortium*, 1-28 (<https://scholar.google.com>)
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64. (<https://scholar.google.com>)

Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και διδασκαλία της ιστορίας: Παρουσίαση προγράμματος προπτυχιακού επιπέδου

Χρύσα Ταμίσογλου,

Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, chtamisoglou@uoi.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο (place-based education) θέτει την έννοια του «τόπου» στον πυρήνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσφέρει μία εναλλακτική προσέγγιση της σχολικής γνώσης απομακρύνοντάς την από το ομογενοποιημένο, ενιαίο εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εφαρμόζεται κυρίως σε δραστηριότητες σχετικές με το περιβάλλον και την αειφορία. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα προγράμματος το οποίο εκπονήθηκε για και από φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου και ως στόχο του είχε την εφαρμογή του πλαισίου της εκπαίδευσης βασισμένη στο τόπο στο πεδίο της ιστορίας και της διδασκαλίας της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο: α. μπορεί να εμπλέξει ενεργά φοιτητές και μαθητές στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης β. να προσφέρει ένα βιωματικό πλαίσιο ενασχόλησης με τον τόπο και την ιστορία του γ. να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της ιστορίας πέρα από «τα τείχη» του αμφιθεάτρου και της τάξης και δ. να προσφέρει τα εχέγγυα για «συμμετοχικότητα» στον τόπο και την ιστορία του.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, διδασκαλία ιστορίας, προπτυχιακές σπουδές, τόπος, ιστορία

Εισαγωγή

Η έννοια του «τόπου» δεν περιορίζεται σε έναν αυστηρό γεωγραφικό προσδιορισμό αλλά αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια η οποία εμπεριέχει και υλικά γνωρίσματα (φυσικά ή ανθρώπινες παρεμβάσεις) και κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία. Εμπεριέχει και τους δεσμούς του ατόμου με τον τόπο και για το λόγο αυτό αποτέλεσε το πεδίο ενασχόλησης πολλών επιστημών (Janz, 2005). Ο τόπος ως έννοια απασχόλησε και την παιδαγωγική επιστήμη. Την τελευταία εικοσαετία περίπου εμφανίζεται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ο όρος «Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο» (E.B.T.) (Place-based education). Η E.B.T. έχει ως αντικείμενο μελέτης τον τόπο. Όχι έναν οποιοδήποτε τόπο αλλά τον τόπο στον οποίο εδρεύει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Προτείνει την εστίαση και δόμηση των σχολικών προγραμμάτων σε αυτόν. Αμφισβητεί το ομογενοποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αντιπαρατάσσει ένα πρόγραμμα το οποίο θα δομείται σε μία ισχυρή και υγιή γνώση και αίσθηση του τόπου σε όλες του τις διαστάσεις. Η υιοθέτηση της E.B.T. παρουσιάζει μεγάλη διασύνδεση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία. Εντούτοις, και άλλα γνωστικά αντικείμενα (φυσικές και κοινωνικές επιστήμες) έχουν να παρουσιάσουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της. Η παρούσα μελέτη τη λαμβάνει υπόψη της για τη διδασκαλία της ιστορίας σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εξελίξεις στην επιστήμη της ιστορίας και παρουσιάζει τα αποτελέσματα ενός

προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας για και από τους φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου το οποίο βασίστηκε στον τόπο, στην έδρα του Πανεπιστημίου το οποίο φοιτούν οι φοιτητές.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο

Η έννοια του τόπου έχει πολλές σημασιολογικές διαστάσεις. Με μία στενή θεώρηση, αναφέρεται σε μία γεωγραφικά προσδιορισμένη τοποθεσία η οποία σηματοδοτείται στο χάρτη. Σε μία πιο ευρεία θεώρηση περιλαμβάνει τόσο τα υλικά στοιχεία που υπάρχουν στο γεωγραφικό προσδιορισμό (είτε είναι φυσικά είτε είναι αποτέλεσμα ανθρώπινης παρέμβασης) όσο και όλα εκείνα τα κοινωνικο-οικονομικά-πολιτισμικά στοιχεία τα οποία τον χαρακτηρίζουν μέσα στο χώρο και το χρόνο (Gieryn, 2000). Τα τελευταία στοιχεία υποδηλώνουν τη σχέση και τους δεσμούς του ατόμου με τον τόπο. Αυτοί ορίζονται ως «αίσθηση του τόπου» (sense of place). Η «αίσθηση του τόπου» ορίζεται ως τη βιωμένη εξοικείωση με τη φυσική πορεία και την ιστορία του τόπου και της κοινότητας των ατόμων που ζουν σ' αυτόν (Cameron, Mulligan, & Wheatley, 2004).

Αν και ο τόπος ως επίκεντρο της εκπαίδευσης είναι ένα παλιό φαινόμενο (Gruenewald, 2005), η άποψη ότι ο τόπος μπορεί να αποτελέσει την οργανωτική αρχή της εκπαίδευσης παρουσιάζεται αρχικά από τον Dewey. Ο Dewey τονίζει ότι ο περιβάλλον τόπος θα πρέπει να αποτελέσει τον πυρήνα για τη δόμηση μίας εμβρυακής κοινότητας του σχολείου η οποία αντικατοπτρίζει τη ζωή στην ευρύτερη κοινωνία (Jayanandhan, 2009). Η κίνηση για την εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο εμφανίζεται οργανωμένη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Όπως υποστηρίζουν οι Gruenewald και Smith (2008) αποτελεί μία κίνηση επανακαθορισμού του σχολείου και μία θεωρία για το πώς θα πρέπει να ειδωθεί η σκοπιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Η θεωρία αυτή δομήθηκε ως αποτέλεσμα της ανησυχίας και αντίδρασης για την περιθωριοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος στο σχολικό πρόγραμμα, την παγκοσμιοποίηση και την απομάκρυνση των ατόμων από τον τόπο που ζούνε, την ομογένεια και κοινά πρότυπα που επιβάλλει ο κεντρικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός χωρίς λαμβάνει υπόψη του τις τοπικές σημαντικότητες και ιδιαιτερότητες, την απομάκρυνση του ατόμου από την ενεργή εμπλοκή με την κοινότητα στην οποία ζει και την ένταξή του σε μία ευρεία αφηρημένη παγκόσμια κοινότητα η οποία οδηγεί σε «ατοπικότητα» (placelessness) (Παπαδημητρίου, 2012).

Η Ε.Β.Τ, παρά τη δυσκολία ορισμού της λόγω του εύρους της, ορίζεται από τον ένθερμο υποστηρικτή της Sobel (2004:7) ως εξής: *«Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο αποτελεί μία πορεία η οποία χρησιμοποιεί την τοπική κοινότητα και το περιβάλλον της ως σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία εννοιών σε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, η τέχνη, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, οι φυσικές επιστήμες και άλλα αντικείμενα του προγράμματος»*. Σύντομα, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και τα σχολικά προγράμματα θα πρέπει να δομούνται γύρω από τον τόπο και κάθε γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει να εξετάζεται μέσα από τον τόπο στον οποίο εδράζει η εκάστοτε

σχολική μονάδα (Gruenewald, Koppelman, & Elam, 2007). Χωρίς να απορρίπτουν την αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Somerville, 2010), υποστηρίζουν ότι η Ε.Β.Τ προσφέρει κυρίως: α. τη σύνδεση της διανοήσης με την εμπειρία μέσω της άμεσης παρατήρησης, της ανακάλυψης και της εφαρμογής της γνώσης, β. αποτελεί πεδίο στο οποίο συγκλίνουν όλες οι επιστημικές περιοχές και γ. εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην τοπική κοινότητα καθιστώντας τους κριτικούς πολίτες για την προαγωγή της τέχνης του «ευ ζειν» στην κοινότητα και την ευρεία κοινωνία (Orr, 2013).

Η Ε.Β.Τ. έχει βρει μεγάλη εφαρμογή στις περιβαλλοντικές σπουδές (Orr, 2013) ενώ υπάρχουν και μελέτες που βασίζονται σ' αυτή προκειμένου να προσεγγίσουν τις φυσικές (Somerville, 2010) και τις κοινωνικές επιστήμες (Resor, 2010).

Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, ιστορία και ιστορική εκπαίδευση

Ο Gruenewald και οι συνεργάτες του (2007) υποστηρίζουν ότι η Ε.Β.Τ. είναι απόλυτα συμβατή με τη μεγάλη τομή που επιτεύχθηκε στη επιστήμη της ιστορίας και αφορούσε το τι αποτελεί σημαντικό πεδίο ενασχόλησης με το παρελθόν. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '50 και '60, η διεύρυνση του πεδίου εστίασης των ιστορικών η οποία επιχειρήθηκε με τη «Νέα Ιστορία», η εξέταση του παρελθόντος μέσα από μία προοπτική από «κάτω προς τα επάνω» (bottom-up) και η συμπερίληψη του απλού ανθρώπου και κάθε δραστηριότητας του-όχι μόνο εξέχουσων προσωπικοτήτων- κάτω από το φακό εξέτασης των ιστορικών ανέδυσσε και ανέδειξε την κοινωνική ιστορία. Η τελευταία έδωσε έμφαση στον τόπο ασχολούμενη με το προϊόν της δραστηριότητας των ατόμων στο πλαίσιο στο οποίο ζουν (Conrad, 2015). Έτσι, ο τόπος κατέστη ο συνδετικός κρίκος και της κοινωνικής ιστορίας και της Ε.Β.Τ.

Από τη δεκαετία του '80 και κυρίως του '90, στο πεδίο της ιστοριογραφίας κάνει την εμφάνισή της η μικροϊστορία (microhistory). Η μικροϊστορία περιορίζει το εύρος της παρατήρησης του κοινωνικού γίνεσθαι και επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις των καθημερινών ανθρώπων μεταξύ τους και με το περιβάλλον σε έναν τόπο. Η εστίαση στο ειδικό και στο τοπικό εμπλουτίζουν πολύ συχνά τη γενική και εθνική ιστορία, σηματοδοτώντας πώς το γενικό (γενική ιστορία) νοηματοδοτείται στο ειδικό, σε κάθε τόπο και τοπική κοινότητα (Sandwell, 2008). Κατά ανάλογο τρόπο, η τοπική ιστορία εστιάζει στην ιστορία ενός τόπου προκειμένου να αφηγηθεί το παρελθόν του, την εξέλιξή του και τις μεταβολές που υπέστη. Η εξέταση της ιστορίας ενός τόπου αδιαφιλονίκητα και αβίαστα συνδέεται με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ο τόπος, υποδεικνύοντας σαφείς συνδέσεις αλλά και αποκλίσεις αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα τόπο και μία συναισθηματική σύνδεση με αυτόν (Lowenthal, 2015). Η έμφαση στον τόπο, το περιορισμένο εύρος εξέτασης και η αναγωγή στο γενικό, η συναισθηματική σύνδεση και η ενεργή εμπλοκή αποτελούν αρχές οι οποίες εντοπίζονται και στην Ε.Β.Τ.

Οι σύγχρονες τάσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχολικό περιβάλλον συνηγορούν στην προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τον τόπο. Τόσο η διδασκαλία της κοινωνικής ιστορίας, της τοπικής ιστορίας, η βιωματική προσέγγιση της ιστορικής

γνώσης, η εξερεύνηση, παρατήρηση και αποκάλυψη του παρελθόντος και η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης αποτελούν βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης (Jordanova, 2019·Loewen, 2018) τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε άλλα συστήματα. Εάν, λοιπόν, υφίσταται μία τόσο στενή σχέση μεταξύ της Ε.Β.Τ, της ιστορίας και της διδασκαλίας της, θα ήταν εφικτή η δόμηση της τελευταίας πάνω στη θεώρηση της Ε.Β.Τ; Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω προσπάθησε να προσεγγίσει τον προβληματισμό αυτό.

Το Πρόγραμμα

Το πλαίσιο ανάπτυξης. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος «Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας» κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-19. Ο τόπος ο οποίος αποτέλεσε τον πυρήνα της δόμησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η πόλη των Ιωαννίνων, μία πόλη με μακρά και ενδιαφέρουσα ιστορική παράδοση και σημασία. Από την πόλη των Ιωαννίνων επιλέχθηκαν τέσσερα δημοφιλείς ιστορικά και πολιτιστικά σημεία τα οποία αποτελούν και σύγχρονα σημεία αναφοράς για τους κατοίκους και επισκέπτες της πόλης (σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος). Πρόκειται για το νησί των Ιωαννίνων, την εσωτερική ακρόπολη του Κάστρου των Ιωαννίνων, το Μουσείο Ελληνικής Ιστορίας και ένα μαρτυρικό χωριό λίγο έξω από την πόλη. Η ιστορική και πολιτισμική σημασία των σημείων αυτών δεν επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη ιστορική περίοδο αλλά συνδέεται με ποικίλα ιστορικά διαστήματα που φτάνουν μέχρι τις μέρες μας.

Σκοπός του προγράμματος. Στόχος του ήταν η ανάπτυξη ενός σύντομου σχολικού προγράμματος εκπορευόμενο από τις αρχές της Ε.Β.Τ. και η διερεύνηση της συμβολή του στην διδασκαλία της ιστορίας ως εναλλακτικού τρόπου προσέγγιση του ιστορικού γίνεσθαι. Στόχοι του προγράμματος σύντομα ήταν: η διερεύνηση, σε μικρή κλίμακα, της εφαρμογής της Ε.Β.Τ. στη διδασκαλία της ιστορίας, η εξοικείωση των φοιτητών με τη συγκεκριμένη θεώρηση, η σχεδίαση μίας εκπαιδευτικής πρότασης από μέρους των φοιτητριών η οποία, έχοντας ως βάση τον τόπο, θα ενέπλεκε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, η βιωματική εμπλοκή των φοιτητριών και των μαθητών/τριών με τον τόπο και την ιστορία του, η ανάπτυξη κριτικής στάσης των εμπλεκόμενων απέναντι στον τόπο και την κοινότητα της εν λόγω πόλης.

Οι συμμετέχοντες. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε για και από οκτώ φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. οι οποίες δήλωσαν συμμετοχή εθελοντικά. Συμμετείχαν ακόμα δύο τμήματα της Ε' τάξης και δύο της Στ' τάξης δημόσιων Δημοτικών Σχολείων εκτός της συγκεκριμένης πόλης, συνολικά περίπου 50 παιδιά. Ενεπλάκησαν ως «κριτικοί φίλοι» οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αλλά και οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών οι οποίοι συνόδευαν τα παιδιά.

Η δομή του προγράμματος. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι μήνες και εκπονήθηκε σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, η διδάσκουσα μύησε τις φοιτήτριες στη θεώρηση της Ε.Β.Τ. και στις σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής

εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, επιλέγησαν τα σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος γύρω από τα οποία θα εκπονούνταν το πρόγραμμα. Πραγματοποιήθηκαν οργανωμένες επισκέψεις σε αυτά, προκειμένου οι φοιτήτριες να γνωρίσουν τα σημεία και τον περιβάλλοντα χώρο τους τόσο από ιστορικής πλευράς όσο και από κοινωνικο-πολιτισμικής. Έλαβαν χώρα συναντήσεις με τοπικούς φορείς και με άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με τα σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος, έγινε βιβλιογραφική και επιτόπια έρευνα σε αρχεία και άλλες πηγές πληροφόρησης. Πέρα από τις οργανωμένες επισκέψεις, οι φοιτήτριες ασχολήθηκαν εξ' ιδίων με τα σημεία είτε με κατ' ιδίαν επίσκεψη και έρευνα, με παρατήρηση και άντληση πληροφοριών από φορείς και άτομα τα οποία είχαν να καταθέσουν την οπτική τους και τις σκέψεις τους για τα σημεία ενδιαφέροντος κάνοντας χρήση της προφορικής ιστορίας.

Κατά τη δεύτερη φάση, το σύνολο των ιστορικών γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν οι φοιτήτριες τόσο από την προσωπική έρευνα, από τις επιτόπιες επισκέψεις, όσο και από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, ταξινομήθηκε και οργανώθηκε γύρω από θεματικές, λαμβάνοντας υπόψη τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού. Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες ασχολήθηκαν με μετατροπή των γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν σε ένα σχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα είχε διάρκεια τριών ημερών και θα ενσωμάτωνε τόσο την ιστορία όσο και την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων της εκάστοτε τάξης. Κάθε σημείο ενδιαφέροντος αποτέλεσε το σημείο βάσης για κάθε μέρα εκπόνησης του προγράμματος εκτός από τη δεύτερη μέρα κατά την οποία οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με δύο σημεία ενδιαφέροντος. Καταβλήθηκε προσπάθεια κάθε σημείο ενδιαφέροντος να προσεγγιστεί κατά κύριο λόγο ιστορικά και στη συνέχεια να ενταχθούν στην προσέγγιση και άλλες επιστήμες (γλώσσα, φυσικές επιστήμες, εικαστικά, λαογραφία κ.α.). Παραδείγματος χάρη, το νησί των Ιωαννίνων προσεγγίστηκε ιστορικά (εξοχική κατοικία του Αλή Πασά και χώρος θανάτου του, τόπος πνιγμού της κυρά Φροσύνης και άλλων γυναικών των Ιωαννίνων), γεωγραφικά (νησί εντός λίμνης), λαογραφικά και γλωσσολογικά (δημοτικά τραγούδια), περιβαλλοντικά (βιότοπος, προστασία περιβάλλοντος), θρησκευτικά (πολλαπλές μονές) κτλ. Η προσέγγιση κάθε σημείου ιστορικού ενδιαφέροντος περιλάμβανε δραστηριότητες βιωματικού περιεχομένου σε συνδυασμό με την παροχή των απαραίτητων υποστηρικτικών γνώσεων. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε ένα κυνήγι θησαυρού, κάθε στάδιο του οποίου συνδεόταν με την ιστορία του σημείου και με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το τρίτο στάδιο αφορούσε την εφαρμογή του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος από τις φοιτήτριες η οποία κράτησε έξι μέρες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή του. Για την αξιολόγησή του χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου τα οποία διανεμήθηκαν στους μαθητές/τριες, στις φοιτήτριες και στους γονείς/κηδεμόνες προκειμένου να διαπιστωθούν η επιτυχία αλλά και οι αδυναμίες του προγράμματος. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της ποιοτικής έρευνας: προσδιορίστηκαν οι θεματικές, ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις και συνάχθησαν τα

αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος

Στο πρόγραμμα ο ρόλος των φοιτητριών ήταν διττός: του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Ως εκπαιδευόμενες, στην πρώτη φάση του, δήλωσαν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία «να δουν τον τόπο με άλλα μάτια» και να «τον αγαπήσουν ακόμα πιο πολύ»: *«Βίωσα την ιστορία της πόλης αυτής η οποία ομολογουμένως με έκανε να τη θαυμάσω ακόμα πιο πολύ»*. Κατάφεραν «να βάλουν σε μία 'σειρά'» όσα έμαθαν, κάτι το οποίο δεν κατέστη δυνατό κατά τα σχολικά τους χρόνια. Συνηθειτοποίησαν ακόμα ότι «η εμπειρική επαφή και μάθηση δεν μπορεί να συγκριθεί με την απλή παραδοσιακή μελέτη οποιουδήποτε αντικειμένου» και «πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί ο συνδυασμός της μάθησης με ένα περιβάλλον, εκτός σχολικής τάξης». Ως εκπαιδευτικοί κατανόησαν «το ρόλο τον οποίο πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός» και πως «οι μαθητές χρειάζεται να διδάσκονται την ιστορία (και τα υπόλοιπα μαθήματα) με πιο βιωματικό και ευφάνταστο τρόπο από αυτόν που υφίσταται σήμερα». *«Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και θα υιοθετήσουν κάτι που το βλέπουν να εκτυλίσσεται μπροστά τους, κάτι που το βιώνουν εμπειρικά και πόσο μάλλον κάτι που είναι ενεργά μέλη αυτού και όχι απλά θεατές ή ακροατές μιας απλής εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται μέσα σε μια "κρύα" σχολική τάξη»*. Σχετικά με τη αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές/τριες διαπιστώθηκε ότι *«Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν τη μάθηση εκτός τάξης. Ένιωθαν ελευθερία στην κίνηση και την σκέψη τους [...], έθεταν τα ερωτήματά τους, παρέθεταν την γνώμη και τις απόψεις τους πάνω στα ιστορικά γεγονότα, ανακαλύπτοντας εν τέλει πως η Ιστορία είναι ένα μάθημα που βασίζεται στην κριτική σκέψη του ανθρώπου, πως είναι κομμάτι της μνήμης του και αναφέρεται σε όλους τους καιρούς/ εποχές που διανύουμε και σε αυτά που έπονται να ακολουθήσουν»*. Η πρότερη έλλειψη εμπειρίας στην εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, στο σχεδιασμό και υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος καθώς και η έλλειψη επαφής με τα παιδιά αποτέλεσαν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν: *«Δυσκολία θα μπορούσα να αναφέρω το γεγονός ότι η όλη διαδικασία ήταν κάτι που στήθηκε από την αρχή από το μηδέν, κάτι άγνωστο αλλά και πάλι η όλη μετάβαση από στάδιο σε στάδιο έγινε σταδιακά και ομαλά κάτω από σωστή καθοδήγηση που έκανε τα πράγματα να κυλήσουν»*. *«Απαιτεί σωστή οργάνωση, πειθαρχία και δημιουργική σκέψη ώστε να προσφέρει στους μαθητές κάτι καινοτόμο, πέρα απ' την τετριμμένη διδασκαλία»*.

Από την πλευρά των μαθητών/τριών το σύνολο των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτου τάξης, δήλωσαν ότι: *«δεν περιμένα να ακούσω και να μάθω τόσα πολλά πράγματα»*, *«πιστεύω ότι έμαθα πάρα πολλά πράγματα για την ιστορία της πόλης»* «γιατί κάναμε μία δραστηριότητα, οπότε αναγκαστικά έπρεπε να προσέχουμε», *«[...] αυτά που κάναμε ήταν σαν παιχνίδι»*, *«Μάθαμε πάρα πολλά πράγματα όχι μόνο για τη Ιστορία των Ιωαννίνων αλλά και για τα ίδια τα Ιωάννινα [...] μέσα από έναν διαφορετικό τρόπο που θα μας μείνουν για πάντα στο μυαλό»*. Στην ερώτηση πώς αποτιμούν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και εάν θα το πρότειναν και σε άλλους μαθητές/τριες διαπιστώθηκε ότι έμειναν ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα: *«Είμαι τυχερός που πήγα σε αυτό το απίστευτο πρόγραμμα»* και συνιστούν στους φίλους τους *«Να πάνε σίγουρα επειδή»*

μπορεί να κάνεις κάτι σαν μάθημα αλλά το κάνεις με παιχνίδια και διασκέδαση» αλλά και «Θα τους έλεγα να έρθουν και να μείνουν μόνιμα στα Ιωάννινα».

Από τα ερωτηματολόγια των γονέων/κηδεμόνων διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα ήταν επιτυχημένη γιατί: *«περιείχε μεθόδους μη τυπικής μάθησης και βιωματικής εκπαίδευσης όπου η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η εμπλοκή τους ήταν καθοριστικός παράγοντας», «ο μικρός μου είπε πώς “τελικά είναι ωραία η Ιστορία, μαμά”», «συνδύαζε το βίωμα με την πληροφορία. Το βασικό κίνητρο προετοιμασίας και προσοχής συνδεόταν με το παιχνίδι καλλιεργώντας την ομαδικότητα», «Σίγουρα ναι. “Έτσι, μπαμπά, πρέπει να γίνεται το μάθημα”». Στο ερώτημα εάν αποκόμισαν γνώσεις οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν ως ακολούθως: «Βεβαίως και μάλιστα γνώσεις που θα τους μείνουν χαραγμένες διότι συνοδεύτηκαν από το βίωμα», «Κάθετι βιωματικό δίνει στα παιδιά καλύτερη γνώση», «Είναι αξιοθαύμαστο ότι θυμούνται τόσο ονόματα και ημερομηνίες», «Ναι και αυτό συνέβη σε συνθήκες “ψυχαγωγικού” προγράμματος όπου η μάθηση περνά μέσα από το φίλτρο της σκέψης αφήνοντας πολλά χρήσιμα στοιχεία», «ο συνδυασμός βλέπω-συμμετέχω-βιώνω άρα γίνομαι ένα μ’ αυτά είναι ότι καλύτερο».*

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στο πλαίσιο της θεώρησης της εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο την οποία ενέταξε στην ιστορική εκπαίδευση μέσα από το σχεδιασμό ενός σχολικού προγράμματος σύντομης διάρκειας το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η εφαρμογή και η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξαν ότι η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο ανάπτυξης σχολικών προγραμμάτων σε γενικό επίπεδο, και ειδικότερα για τη διδασκαλία της ιστορίας. Αναφορικά με τη μετάδοση ιστορικών γνώσεων και καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης, μέσω της βιωματικής της διάστασης, συμβάλλει στην ενεργή εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών καθώς και στην καλλιέργεια της «αίσθησης του τόπου» καθιστώντας τους πολιτειακούς και κοινωνικούς παράγοντες του τόπου, όπως διαπιστώνεται και από τους Gruenewald, Koppelman, & Elam (2007). Ο τόπος εξετάζεται πολυπρισματικά στο χώρο και στο χρόνο και προσφέρει τη δυνατότητα για πολυ-επιστημονική προσέγγιση, η οποία ανάγει το μερικό (τον τόπο) στο όλο (τον ευρύτερο τόπο). Έτσι, η (ιστορική) γνώση αποκτά νόημα γιατί συνδέεται με το «απτό» και το καθημερινό πριν αναχθεί σε γενικότητα (Orr, 2013). Η αναγωγή αυτή προϋποθέτει την έρευνα, την ανακάλυψη και την κινητοποίηση της σκέψης συνδυάζοντας αρμονικά τη διάνοηση με την εμπειρία (Somerville, 2010).

Η μικρή διάρκεια και εμβέλεια του εκπονηθέντος προγράμματος αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Εντούτοις, παρέχει τις ενδείξεις και τη δυνατότητα για μία πιο ενδελεχή έρευνα για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης θεώρησης γενικότερα και ειδικότερα στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο είναι ένα πεδίο σχετικά πρόσφατο, ανοικτό στη συζήτηση και είναι χρήσιμη η

ανταλλαγή απόψεων από μάχημους και θεωρητικούς της εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cameron, J., Mulligan, M., & Wheatley, V. (2004). Building a Place-Responsive Society Through Inclusive Local Projects and Networks. *Local Environment*, 9(2), 147-161.
- Conrad, C. (2015). Social History. Στο J. Wright, *International Encyclopedia of Social & Behavioural Sciences* (2nd ed., Vol. 2, σσ. 307-312). Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Gieryn, T. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463-492.
- Gruenewald, D. A. (2005). Accountability and collaboration: Institutional Barriers and Strategic pathways for place-based education. *Ethics, Place and Environment*, 8(3), 261-283.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2008). *Place-based education in the global age: Local Diversity*. New York, London: Routledge.
- Gruenewald, D. A., Koppelman, N., & Elam, A. (2007). Our Place in History. *Journal of Museum Education*, 32(3), 231-240.
- Janz, B. (2005). Walls and Borders: The Range of Place. *City and Community*, 4(1), 87-94.
- Jayanandhan, S. R. (2009). John Dewey and pedagogy of place. *Philosophical studies in education*, 40, 104-112.
- Jordanova, L. (2019). *History in practice* (3rd ed.). New York, NY: Bloomsbury.
- Loewen, J. (2018). *Teaching what really happened* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Lowenthal, D. (2015). *The past as a foreign country-Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orr, D. (2013). Place and Pedagogy. *The NAMTA Journal*, 38(1), 183-188.
- Resor, W. (2010). Place-Based Education: What is Its Place in the Social Studies Classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185-188.

- Sandwell, R. (208). History as Experiment: Microhistory and Environmental History. In A. McEachern, & W. Turkel, *Method and Meaning in Canadian Environmental History* (pp. 122-136). Toronto: Thomas Nelson Publishers.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting Classrooms and Community*. Great Barrington, MA: Orion Society Press.
- Somerville, M. (2010). A place based pedagogy for global contemporaneity. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- Παπαδημητρίου, Β. (2012). *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο*. Ανάκτηση 04/10/2019, από <https://www.peekremagazine.gr/article/εκπαίδευση-βασισμένη-στον-τόπο>

Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ταουσάνης Νικόλαος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»,
M.Ed. «Εκπαίδευση Ενηλίκων», nikostaousanis@yahoo.gr*

Περίληψη

Η αλλαγή στη δομή των δυτικών κοινωνιών, η οποία συντελείται τα τελευταία χρόνια, λόγω της μετακίνησης πληθυσμών διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ, είναι κάτι παραπάνω από εμφανής. Η ανάγκη για προσαρμογή των κοινωνιών μοιάζει αναπόφευκτη. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στην σχολική πραγματικότητα, έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό και πανευρωπαϊκό συγκείμενο, αποτελεί παράγοντα κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη και διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο ρόλος και η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην προώθηση των αξιών και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι νέες τεχνολογίες συνδράμουν ώστε να αρθούν πολλά εμπόδια, αυξάνοντας τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας και παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό προφίλ του καθενός.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονα μια τάση αλλαγής της δημογραφικής σύνθεσης των δυτικών κρατών. Εκτός από τη δημογραφική αλλαγή, παράλληλα αναδεικνύονται πολυεπίπεδες αλλαγές σε κάθε χώρα υποδοχής, ειδικότερα σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο. Η ανάγκη, λοιπόν, για προσαρμογή των κρατών στη νέα πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού προφίλ μοιάζει σχεδόν επιτακτική. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μέσω της εκάστοτε ευνομούμενης πολιτείας και των πολιτικών τις οποίες νομοθετεί και εφαρμόζει, καλούνται να οργανωθούν έτσι ώστε να είναι αρμονική η συναναστροφή όλων των πολιτών τους. Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού πνεύματος μπορεί να συμβάλλει θετικά σε αυτή την κατεύθυνση, επιτρέποντας την ανταλλαγή απόψεων, την ειρηνική διαβίωση λαών και ιδεολογιών, τη γόνιμη και δημιουργική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και τη διαμόρφωση ενός κοινού μέλλοντος (Βένιου, 2013).

Βασική παράμετρος αυτής της πολιτικής αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ενδυνάμωση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των υπαρχόντων προγραμμάτων

εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν πλέον μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και να εξελιχθούν στους αυριανούς ενεργούς πολίτες της.

Παράλληλα, η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών συντελείται με καταγιστικό ρυθμό. Σημαντικοί τομείς της καθημερινότητας μας σχετίζονται με αυτές (ενέργεια, υγεία, οικονομία κ.ά.). Η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, δημιουργώντας νέες προοπτικές στη μαθησιακή διεργασία (Bouarab-Dahmani & Tahī, 2015). Ο εκσυγχρονισμός των παιδαγωγικών μεθόδων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία περιλαμβάνει αναπόφευκτα και τις νέες τεχνολογίες.

Υπό αυτό το πρίσμα, η χρήση τους μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να συμβάλουν ώστε να αρθούν πολλά εμπόδια, δημιουργώντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να ορίσει απλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην περιγραφή μιας διακριτής κοινωνικής πραγματικότητας των χωρών υποδοχής μεταναστών (Δαμανάκης, 1997; Γκόβαρης, 2004; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Αντίθετα, ο όρος διαπολιτισμικός περιλαμβάνει τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ περισσότερων του ενός πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Έτσι, λοιπόν, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, μέσω της οποίας προωθείται ο αμοιβαίος σεβασμός και η συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Μάρκου, 1989).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, βιβλιογραφικά δεν συναντάται σαφής και διακριτός ορισμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Παπάς (1998, σ. 301) σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει τον όρο αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση *«στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»*. Ο Γκότοβος (2002, σ. 57) προσθέτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι *«η εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας»*. Ο Γκόβαρης (2004) προσεγγίζει τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι ως ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά ως μια διαδικασία, η οποία αφορά την προώθηση της συνεργασίας και της ετερότητας μεταξύ ατόμων και εμπεριέχει τις αρχές και προϋποθέσεις που διέπουν τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική διάσταση στον διάλογο για την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Koustelios & Kousteliou, 1998). Σε αυτό το πρίσμα η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως εργαλείο – μέσο αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε όλους τους ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς τομείς, παρέχοντας νέες δυνατότητες έκφρασης, δημιουργίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετόχων της μάθησης (Χαμπιαούρης κ. συν., 2009). Η χρήση τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα, η οποία μάλιστα ενισχύεται με την προώθηση της εφαρμογής τους σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Ζάχος & Χατζής, 2005).

Οι ΤΠΕ φαίνεται να αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για την αξιοποίησή τους με σκοπό την υποστήριξη της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ζάχος & Χατζής, 2005). Ο Cummins (1981) αναφέρει ότι η χρήση υπολογιστών σε τάξεις με μαθητές μετανάστες έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, αδελφοποίηση απομακρυσμένων σχολείων, ενίσχυση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας. Οι νέες τεχνολογίες συνεπικουρούν στη μαθησιακή διαδικασία αλλοδαπών μαθητών, ειδικά στον τομέα της κατάκτησης μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Οι νέες τεχνολογίες, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα πολυμέσα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορούν να διευκολύνουν αρκετά την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Gorski, 2001; Hammond, 2000). Σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση κατέχει η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία προάγεται μέσω των νέων τεχνολογιών. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους: με εργαλεία ασύγχρονης εκπαίδευσης, που υποστηρίζουν την επικοινωνία σε διαφορετικό χρόνο (π.χ. ηλεκτρονικές τάξεις, ιστοσελίδες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum επικοινωνίας, παγκόσμιος ιστός, βιντεοδιαλέξεις) και με εργαλεία σύγχρονης εκπαίδευσης, που υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο (π.χ. διαδικτυακές πλατφόρμες, τηλεδιάσκεψη, συζήτηση – chat).

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν πρόσβαση σε μεγάλη γκάμα πληροφοριών, ενώ η ορθολογική τους χρήση μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη διδακτική πρακτική (Ευαγγέλου, 2007). Επισημαίνεται, όμως, ότι κανένα εργαλείο δεν μπορεί να αντικαταστήσει την διαζώσης διδασκαλία και τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή. Αντίθετα, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στη βιωματική αλληλεπίδραση των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μεταξύ τους ή / και με τον εκπαιδευτικό.

Πλεονεκτήματα από τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η χρήση τηλεματικών εφαρμογών στη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση, αφενός, των ποικίλων γλωσσικών και εθνοπολιτισμικών διαφορών και, αφετέρου, των ιστορικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών που ομοιάζουν ανάμεσα σε διάφορους λαούς (Μακράκης, 1996, στο Ράπτης & Ράπτη, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά εικονικές επισκέψεις σε εικονικά μουσεία, πολιτισμικά βίντεο και ηχητικά ακούσματα χρησιμοποιώντας πηγές διαφορετικών χωρών με διαφορετικά γλωσσολογικά και γλωσσικά ερεθίσματα (Gorski, 2001). Η άμεση πρόσβαση σε απομακρυσμένες πηγές υλικού πολιτιστικού – παιδαγωγικού ενδιαφέροντος (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, μουσεία, πολιτιστικά ιδρύματα κ.λ.π.) ενισχύει την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, αρκετά διαφορετικές από αυτές που προσφέρει η παραδοσιακή διδασκαλία στο πλαίσιο μιας κανονικής τάξης· ενισχύουν τη χρήση πολυμέσων και την εξ αποστάσεως συνομιλία εκμηδενίζοντας γεωγραφικούς, χρονικούς και θεσμικούς περιορισμούς (Katz, 2002). Οι δυνατότητες που παρέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία είναι τεράστιες, ως αποτέλεσμα της εξάλειψης αυτών των χωροχρονικών περιορισμών. Π.χ. μέσω του διαδικτύου καθίσταται εφικτή η εκπόνηση κοινών εργασιών ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών χωρών, με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, συμβάλλοντας στην διαπολιτισμική συνεργασία, κατανόηση και συνεκπαίδευση (Ευαγγέλου, 2007).

Η εικονική πραγματικότητα συνδράμει ώστε μαθητές με διαφορετική προέλευση να μπορούν να κατανοήσουν περισσότερο την ύπαρξη αντικειμένων και χώρων, στους οποίους δεν παρέχεται η δυνατότητα επίσκεψης από τους μαθητές (Ζάχος, 2014). Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους που βρίσκονται μακριά ή και σε φανταστικούς τόπους. Η διάδραση που αναπτύσσεται στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς και η μαγεία του ήχου και της εικόνας προωθούν τις αξίες και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να χρησιμοποιήσουν τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Μπορούν να αναπτύξουν προφορικές και γραπτές δεξιότητες και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Μπορούν να κάνουν χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών όσον αφορά την κατανόηση δύσκολων και αφηρημένων εννοιών, την ενεργό γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, τη μεταφορά της γνώσης και γενικά την επίτευξη στόχων ανωτέρου μαθησιακού επιπέδου. Μάλιστα η σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης μπορεί να προωθή την επίλυση προβλημάτων, τη ζωντανή αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Οι Kontos και Mizell (1997) υπογραμμίζουν τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν οι καινοτομίες των νέων τεχνολογιών, καθώς προωθούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαθητών

διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, καλλιεργώντας την εκτίμηση και τον σεβασμό για τα διαφορετικά «πολιτισμικά» στοιχεία.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της χρήσης νέων τεχνολογιών για την υποστήριξη τη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο περιορισμός της πιθανότητας άνησης εκπαιδευτικού ρατσισμού, όταν συνυπάρχει κοινωνικός ρατσισμός (Ζάχος & Χατζής, 2005). Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έχει ως αρχές της το σεβασμό της κοινωνικής και πολυπολιτισμικής βάσης των μαθητών, την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, της γλωσσικής ποικιλότητας, την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη σχολική ζωή (Cummins, 1988). Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνδράμουν πολλαπλά στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας κατάλληλου υλικού, το οποίο βοηθά στην εξάλειψη της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής απομόνωσης (Ζάχος & Χατζής, 2005).

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών αναφορικά με την ορθότερη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου εγκαθιδρύουν τον υπολογιστή όχι μόνο ως ένα εποπτικό μέσο διδασκαλίας και πηγή πληροφοριών, αλλά και ως ένα δυναμικό εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης, λόγω των πολλαπλών πλεονεκτημάτων που απορρέουν από τη χρήση του (Cummins & Sayers, 1996; Damarin, 1998, DeVooogd, 1998). Ο υπολογιστής παρέχει ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου προσφέρονται πληροφορίες μέσω πολλαπλών μορφών και αναπαραστάσεων. Μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον προσομοίωσης, πειραματισμού και μοντελοποίησης χρησιμοποιώντας εποικοδομητική προσέγγιση για την πρόσκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δικτύων αλληλοπληροφόρησης, την ανάπτυξη επικοινωνίας κ.ά. (Flesher, 1994; Ευαγγέλου, 2007).

Ακόμη, η δημιουργία εικονικών «δωματίων» συνομιλίας (chatrooms) στο διαδίκτυο λειτουργεί προσθετικά στους αλλοδαπούς μαθητές, όσον αφορά την ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων (Pagnucci & Mauriello, 1999; Takayoshi et al, 1999) και τη μείωση της διστακτικότητας που παρατηρείται στη δια ζώσης συζήτηση (Ευαγγέλου, 2007). Περισσότεροι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν μια συζήτηση, να προβληματιστούν και να αναθεωρήσουν την προσφορά τους στην κουβέντα, προωθώντας έτσι την ισότιμη επικοινωνία. Η χρήση, μάλιστα, των chatrooms κατηγοριοποιημένα με βάση τα αντικείμενα συζήτησης αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών τάξεων. Μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία εικονικών τάξεων, ως εγχειρίδια διδασκαλίας ή ακόμη και για την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας (Damarin, 1998; Roblyer et al., 1996).

Ανάμεσα στα λογισμικά που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Με αφετηρία την ψηφιακή τεχνολογία, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στοχεύουν στην ψυχαγωγία των παιδιών, τα οποία αφιερώνουν πλέον πολλές ώρες της ημέρας σε αυτά (Phillips et al, 1995). Εάν οι σχολικοί οργανισμοί εντάξουν και αξιοποιήσουν δημιουργικά την τάση των παιδιών για τα ηλεκτρονικά μέσα, τότε αυτά μπορούν να μετατραπούν σε χρήσιμα εργαλεία για την

υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζάχος, 2014). Γενικότερα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να προσδώσουν έναν ελκυστικότερο και παιγνιώδη χαρακτήρα στη μάθηση και να καταστήσουν τις νέες τεχνολογίες ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό πολυπολιτισμικών τάξεων.

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, όπως είναι τα Web 2.0 εργαλεία, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες παγκοσμίως και, επομένως, να είναι σε θέση να έχουν βαθύτερη κατανόηση των υπόλοιπων ανθρώπων (Hossain & Aydin, 2011). Η θετική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων μπορεί να βοηθήσει ώστε να γίνουν περισσότερο επιτυχημένοι στις ζωές τους.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, να προωθείται η συνέργια και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυξάνουν τις δυνατότητες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Η ορθολογική αξιοποίηση των ΤΠΕ παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες μέσα από πλήθος διαθέσιμων πηγών. Η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης και η αλληλεπίδραση με άτομα που βρίσκονται σε διαφορετικό μέρος, γεωγραφικό και πολιτισμικό πλαίσιο προάγει τη συνύπαρξη πολυπολιτισμικών ομάδων μαθητών, παρέχοντας τη δυνατότητα απόκτησης εξατομικευμένης μορφής γνώσης. Η επικοινωνία με χρήση πολυμεσικών εφαρμογών δίνει την ευκαιρία δημιουργικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα από γραπτά κείμενα, συνομιλίες, εικόνες και βίντεο. Οι νέες τεχνολογίες διευρύνουν τους διαθέσιμους πόρους διδασκαλίας και μάθησης, προσφέροντας καινούριες δυνατότητες και προκλήσεις αξιοποίησής τους για την ενίσχυση και προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες μέσα σε ένα διαπολιτισμικά εμπλουτισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο συνάδει με τις κατευθύνσεις των τεχνολογικά προσανατολισμένων δυτικών κοινωνιών. Το ερώτημα, επομένως, που εγείρεται δεν είναι εάν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες για την εκπλήρωση του σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά με ποιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά ώστε να είναι ωφέλιμες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βένιου, Ε. (2013). *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκανικών παραμυθιών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Α.Π.Θ./Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- Bouarab-Dahmani, F., & Tahi, R. (2015). New Horizons on Education Inspired by Information and Communication Technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 602–608. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.589.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1988). From multicultural to anti-racist education. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: from Shame to Struggle* (pp. 127-157). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Sayers, D. (1996). Multicultural education and technology. *Multicultural Education*, 3(3), 4-11.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damarin, S. K. (1998). Technology and multicultural education: The question of convergence. *Theory Into Practice*, 37(1), 11-19.
- DeVoogd, G. L. (1998). Computer use levers power sharing: Multicultural students' styles of participation and knowledge. *Computers & Education*, 31(4), 351-364.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 49-59.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Ζάχος, Δ. Θ., & Χατζής, Τ. Γ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 4(1), 102-108.
- Gorski, P. (2001). *Multicultural education and the Internet: Intersections and intergrations*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers & Education*, 35(4), 251-262. doi:10.1016/s0360-1315(00)00037-3.
- Hossain, M., & Aydin, H. (2011). A Web 2.0-based collaborative model for multicultural education. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 116–128. doi: 10.1108/17504971111142655.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Katz, R. N. (Ed.) (2002). *Web portals and higher education: Technologies to make it personal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kontos, G., & Mizell, A. P. (1997). Global village classroom: The changing roles of teachers and students through technology. *Tech Trends*, 42(5), 17-22.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 113-136. doi: 10.2466/PR0.82.1.131-136
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, (3), 1405-1408. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και σχολικές επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Pagnucci, G., & Mauriello, N. (1999). The masquerade: Gender, identity and writing for the web. *Computers & Composition*, 16(1), 141-151.
- Phillips, C. A., Rolls, S., Rouse, A., & Griffiths, M. D. (1995). Home video game playing in schoolchildren: a study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18(6), 687–691. doi: 10.1006/jado.1995.1049
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Ράπτης, Α.
- Roblyer, M. D., Dozier-Henry, O., & Burnette, A. P. (1996). Technology and multicultural education: The 'uneasy alliance'. *Educational Technology*, 36(3). 5-12.

Takayoshi, P, Huot, E., & Huot, M. (1999). No boys allowed: The World Wide Web as a clubhouse for girls. *Computers and Composition, 16*(1), 89-106.

Χαμπιαούρης, Κ., Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., & Αναστασιάδης, Π. (2009). Μια σύνθετη διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια ενός υβριδικού – ομαδοσυνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση δικτυακής τεχνολογίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 5*(1), 88-101. doi: 10.12681/jode.9699

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενίσχυσή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία

Ράπη Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, raptigeorgia2008@gmail.com

Κρικώνα Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, vasikriko@gmail.com

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα προσδιορισμού, έκφρασης, κατανόησης, διαχείρισης και χρήσης συναισθημάτων. Από τη δεκαετία του 1990 κέντρισε το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και έγινε ευρέως γνωστή ως έννοια. Φέρεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εργασία, στην υγεία, στην εκπαίδευση και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στην παρούσα εργασία θα αποσαφηνιστεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και η μελέτη θα επικεντρωθεί στα βασικά μοντέλα της. Θα ληφθεί υπόψη ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και θα προταθούν ενδεικτικές δραστηριότητες προς υλοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, μοντέλα, ακαδημαϊκή επιτυχία, παιδαγωγικές διαδρομές

Εισαγωγή

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα, τουλάχιστον, από τα μέσα του εικοστού αιώνα. Προάγγελος θεωρείται η κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike (1920), αλλά και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Το βιβλίο του Goleman, Συναισθηματική νοημοσύνη (1995), συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος γύρω από αυτή.

Τόσο στο συναίσθημα όσο και στη νοημοσύνη, δεν είναι εύκολο να αποδοθεί ένας συγκεκριμένος, κοινά αποδεκτός ορισμός. Ο William James (1884) προσπαθώντας να ορίσει τα συναισθήματα αναφέρει, συνοπτικά, πως η υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος είναι η συνειδητοποίηση των σωματικών μας αλλαγών, οι οποίες σχετίζονται με την παρουσία κάποιων διεγερτικών ερεθισμάτων. Με αυτή τη θεωρία κατάφερε να ξεκινήσει μια συζήτηση χωρίς τέλος, γύρω από το τι είναι συναίσθημα (στο Ellsworth, 1994:222). Αλλά και ο Gardner, με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, έχει εγείρει συζητήσεις γύρω από τη φύση και τα είδη της νοημοσύνης.

Σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες και μοντέλα. Σύμφωνα με τον Ackley (2016: 271) τρία είναι τα μοντέλα που κυριαρχούν στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μοντέλο των Mayer και Salovey (1989-1990), στην ομάδα των οποίων προστέθηκε ο Caruso, το μοντέλο του Goleman (1995, 1998) και το μοντέλο του Bar-On (1997). Ένα επιπλέον μοντέλο, αυτό των Petrides και Furnham (2001) προτείνει μια εννοιολογική διάκριση της συναισθηματικής

νοημοσύνης. Είναι χαρακτηριστικό, πως η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων υποδηλώνει ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό του εννοιολογικού περιεχομένου. Τα μοντέλα, λοιπόν, αυτά δεν είναι αντικρουόμενα και ανταγωνιστικά αλλά, θα λέγαμε πως, λειτουργούν συμπληρωματικά.

Έμφαση δίνεται στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ακαδημαϊκό επίτευγμα, μιας και έχει αποδειχθεί, ότι σχετίζεται με την καλύτερη ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή και την απόδοση των παιδιών στο σχολείο (Aritzeta, et al., 2015:2).

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, θα εστιάσουμε στη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και στα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Έμφαση θα δοθεί στον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και στην εφαρμογή ανάλογων δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη άρχισε να απασχολεί, περιστασιακά, τον κόσμο της επιστήμης από τα μέσα περίπου του εικοστού αιώνα. Ο Thorndike (1920) αναφέρεται σε μια κοινωνική νοημοσύνη την οποία ορίζει ως την ικανότητα κατανόησης των ανδρών και των γυναικών, των αγόρια και των κοριτσιών και την ικανότητα να ενεργούν με σύνεση στις ανθρώπινες σχέσεις (Petrides, 2010:136). Η συναισθηματική νοημοσύνη είχε αναφερθεί σε περιπτώσεις ψυχοθεραπείας (Leuner, 1966) και γενικότερα, για την προσωπική και κοινωνική προαγωγή (Beasley 1987· Payne 1986).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, οι ψυχολόγοι εξέφρασαν ένα νέο άνοιγμα στην ιδέα της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner 1983· Sternberg 1985, στο Mayer et al., 2008: 509).

Αν και ο Gardner (1983) δεν ανέφερε τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, οι έννοιες της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης που χρησιμοποίησε παρείχαν τη βάση για τα νεότερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο πυρήνας της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, ενώ ο πυρήνας της διαπροσωπικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων ατόμων.

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίασε έντονη αύξηση στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Βασική αιτία στάθηκε το βιβλίο του Goleman (1995), "Συναισθηματική νοημοσύνη", το οποίο ανέδειξε πολλές σημαντικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριέλαβε συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που επηρεάζονται από την κατανόηση και την έκφραση του συναισθήματος (στο Schutte, et al., 1998: 168).

Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Μελετώντας τα παραπάνω, διακρίνει κανείς ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια η οποία αναφέρεται σε δεξιότητες, χαρακτηριστικά και ικανότητες αλλά και σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά). Μέχρι τη δεκαετία του '90 η σημασία των συναισθημάτων και των εννοιών τους εκτιμήθηκαν καλύτερα και αυξήθηκε η μελέτη τους εμπειρικά (Mayer, Salovey & Caruso, 2000:506). Ως εκ τούτου, έχουν αναπτυχθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα με διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια που έχουν ως στόχο την περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη μέτρησή της. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) με βάση το που εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

α) Μοντέλα ικανότητας: υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα του νου, που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey και Carouso.

β) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: τα μοντέλα αυτά ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσωπικότητας. Στην κατηγορία αυτή με πλαίσιο την προσωπικότητα ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

γ) Μοντέλα επίδοσης: επιχειρούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου έχοντας ως βάση τους τον τρόπο οργάνωσης συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου, δηλαδή της προσωπικότητάς του. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η θεωρία του Goleman.

Συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο

Με βάση έρευνες, τόσο η ικανότητα, όσο και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Ashkanasy & Dasborough, 2003· Barchard, 2003· Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008· MacCann & Roberts, 2008· Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004· Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004· Amelang & Steinmayr, 2006· Rossen & Kranzler, 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επιτυχία ποικιλοτρόπως (Goetz et al., 2005). Αρχικά, οι μαθητές που είναι ικανοί να ρυθμίσουν τα αρνητικά συναισθήματά τους μπορεί να επηρεάζονται λιγότερο από αυτά κατά την αξιολόγηση αλλά και κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ανάλογα με τον βαθμό του συναισθηματικού ελέγχου μπορεί ακόμη και να είναι σε θέση να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την σχολική τους επίδοση (Pekrun et al., 2004). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή επιτυχία απαιτεί όχι μόνο επιτυχίες σε διαγωνίσματα, αλλά και την ικανότητα για ομαδική εργασία (Ahles & Bosworth, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ιδιαίτερα η διαχείριση των συναισθημάτων, έχει συνδεθεί με καλύτερες κοινωνικές σχέσεις. Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διατηρήσουν τις κοινωνικές σχέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική ομαδική εργασία (Lopes, Salovey, & Straus, 2003). Τέλος, η ικανότητα του να δημιουργούνται συνδέσεις και να διατηρούνται οι κοινωνικές σχέσεις μπορεί να είναι σημαντική όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία, που σχετίζεται με την ομαδική αξιολόγηση, αλλά γενικότερα για τη διατήρηση της κοινωνικής στήριξης και της ευημερίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey, 2011· Parker, Summerfeldt et al., 2004· Wang, MacCann, Zhuang, Liu, & Roberts, 2009).

Τα προαναφερθέντα αποδεικνύουν πως η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να σχετίζεται με υψηλές βαθμολογίες μέσω της ικανότητας αντιμετώπισης στρεσογόνων παραγόντων όπως η αξιολόγηση, η δυναμική της ομαδικής συνεργασίας, ή οι κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ζωής (στο MacCann et al., 2011:62).

Σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα Αναλυτικά Προγράμματα

Σύνδεση με το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011: 67-85), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δίνεται έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ενότητας «Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη» δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αποδέχονται τα συναισθήματά τους και να ελέγχουν τον τρόπο έκφρασής τους, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να αντιδρούν σε αυτά, να επικοινωνούν, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να επιλύουν συγκρούσεις.

Γίνεται, λοιπόν, μια προσπάθεια ενίσχυσης των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων των παιδιών που θα αποτελέσουν τα εχέγγυα για την ικανοποιητική τους λειτουργία σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αναφέρονται για πρώτη φορά η αναγνώριση, η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων, η οριοθέτηση της συμπεριφοράς και η ενσυναίσθηση τόσο ως έκφραση, όσο και ως πρόταση δραστηριοτήτων. Στην «ενότητα ιδέες για δραστηριότητες» σημειώνονται χαρακτηριστικά πως τα παιδιά εκφράζουν με λόγια ή με ζωγραφική τα συναισθήματά τους με αφορμή ιστορίες, έργα τέχνης, επιχειρούν να εκφράσουν λεκτικά και όχι με πράξεις την έντασή τους ή τα συναισθήματά τους, προσπαθούν να μαντέψουν τις πιθανές αντιδράσεις και τα συναισθήματα των άλλων σε δικές τους ενέργειες, προβληματίζονται για τρόπους επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ τους, κ.α.

Σύνδεση με το πρόγραμμα του Δημοτικού

Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένας από του βασικούς στόχους της εκπαίδευσης. Οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν με

κεντρικό άξονα τον μαθητή. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (2003:1-9) πέρα από τους γνωστικούς στόχους, δίνει έμφαση και στη συναισθηματική αγωγή του παιδιού μέσα από το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει την εξασφάλιση των συνθηκών που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια.

Ειδικότερα στοχεύει στη γνωριμία του εαυτού, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην καλλιέργεια των σχέσεων με τους άλλους. Σημαντικό επίσης είναι να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους, τις επιθυμίες, τις δυνατότητες τους αλλά και τα όρια τους, έτσι όπως προκύπτουν από το βαθμό εξάρτησης και αυτονομίας τους. Η ύπαρξη ορίων και οι περιορισμοί που προκύπτουν από αυτά καθορίζονται τόσο από το στάδιο ωρίμανσης του παιδιού όσο και από εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια και το σχολείο.

Παιδαγωγικές διαδρομές

1η Παιδαγωγική Διαδρομή: Γνωριμία με τον εαυτό μου

Στόχοι: να συνειδητοποιήσουν ότι είναι άτομα μοναδικά, να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους, να αναγνωρίσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά

Ενδεικτική διαδρομή: Οι μαθητές σχηματίζουν ένα μεγάλο κύκλο είτε στην τάξη είτε στην αυλή του σχολείου, καθώς το σχήμα αυτό διευκολύνει την οπτική επαφή με όλα τα μέλη της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός κρατώντας την μπάλα παρουσιάζει τον εαυτό του στους μαθητές. Αφού ολοκληρώσει, πετάει την μπάλα σε κάποιον μαθητή και όταν την πιάσει μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Παρουσιάζει το όνομά του και χαρακτηριστικά του εαυτού του, είτε θετικά είτε αρνητικά. Στη συνέχεια ο μαθητής πετάει την μπάλα σε κάποιον συμμαθητή του μέχρις ότου να μιλήσουν όλα τα παιδιά. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές αναφέρουν τι ανακάλυψαν για τον εαυτό τους ή για τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ενδεικτικής διαδρομής.

2η Παιδαγωγική Διαδρομή: Αναγνώριση συναισθημάτων και διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων

Στόχοι: να αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα (φόβος, λύπη, χαρά, θυμός), να μάθουν να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα

Ενδεικτική διαδρομή: Δίνουμε στα παιδιά φωτογραφικό υλικό από εφημερίδες και περιοδικά, αλλά και φωτογραφίες που συγκέντρωσαν τα ίδια από ανθρώπους και πρόσωπα που απεικονίζονται τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου διαχωρίζουμε τις φωτογραφίες ανάλογα με το συναίσθημα που παρουσιάζουν και δημιουργούμε ένα κολάζ. Για κάθε συναίσθημα ο μαθητής αναφέρει/γράφει πότε αισθάνεται χαρά, λύπη, φόβο και θυμό.

3η Παιδαγωγική διαδρομή: “Μια πέτρα με και χωρίς συναισθήματα” (Κάντζου, Δαμηλάκη & Λαμπρινέα, 2009:27)

Στόχος: Να αναφέρονται σε καταστάσεις που προκαλούν διάφορα συναισθήματα και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής τους

Ενδεικτική διαδρομή: Παρατηρούμε μία πέτρα ενθαρρύνοντας τα παιδιά να μας πουν τι είδους συναισθήματα μπορεί να έχει. Αντιλαμβανόμαστε πως η πέτρα δεν έχει συναισθήματα αλλά μπορεί να προκαλέσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα ανάλογα με τη χρήση της. Για παράδειγμα προκαλεί λύπη όταν κάποιος την πετάξει σε κάποιον άλλο, προκαλεί χαρά όταν ζωγραφιστεί, κ.ο.κ. Στη συνέχεια η πέτρα περνάει από όλα τα παιδιά ώστε να εκφραστούν σχετικά.

4η Παιδαγωγική διαδρομή: Νοιάζομαι, Βοηθάω (Κουρμούση & Κούτρας, 2011:322)

Στόχοι: να μάθουν τρόπους να δείχνουν ότι νοιάζονται, να κατανοήσουν με ποιον τρόπο μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε διάφορες περιπτώσεις

Ενδεικτική διαδρομή: Παρακινούμε τα παιδιά να γίνουν «ήλιοι με φωτεινές ακτίνες». Μπορούμε να κάνουμε τον ήλιο λαμπερό, με τα λόγια και τις πράξεις μας. Σχεδιάζουμε το περίγραμμα του κύκλου και κολλάμε μέσα φωτογραφίες των παιδιών. Στη συνέχεια, κόβουμε λωρίδες για τις ακτίνες του ήλιου πάνω στις οποίες θα γράφουμε/ ζωγραφίζουμε ό,τι καλό κάναμε στο σχολείο, για να βοηθήσουμε κάποιον. Όσες πιο πολλές ακτίνες μαζέψει ο ήλιος, τόσο πιο λαμπερός θα γίνει.

Συμπεράσματα

Μελετώντας τα παραπάνω λοιπόν, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια εννοιολογική ομπρέλα (Πλατσίδου,2010), που περιλαμβάνει διαστάσεις οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Απέκτησε πλατιά δημοσιότητα, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό, τη δεκαετία του 1990 χάρη στον Goleman. Η πρώτη επιστημονική παρουσίαση έγινε στις αρχές της δεκαετίας του ‘90 από τους John Mayer και Peter Salovey. Όρισαν ως συναισθηματική νοημοσύνη την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του (Mayer & Salovey, 1993:433).

Τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, λίγο ή πολύ, πρεσβεύουν πως η συναισθηματική επάρκεια οδηγεί στην προσωπική και κατ’ επέκταση στην κοινωνική ευτυχία. Εφ’ όσον λοιπόν, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι διδακτή, ο ρόλος του σχολείου είναι καταλυτικός. Διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, με την κατάλληλη εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να ενισχύσουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες των παιδιών, να τους δώσουν εφόδια ώστε να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αλλά και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Οφείλουμε, κατά τον Goleman (1995), να βοηθήσουμε τα παιδιά να καλλιεργήσουν ένα υγιές ρεπερτόριο συναισθημάτων για να έχουμε και υγιείς κοινωνίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: a practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4): 269-286. Doi:10.1037/cpb0000070
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9 (1): 1-8. Doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.001
- Ellsworth, P., C. (1994). William James and Emotion: Is a Century of Fame Worth a Century of Misunderstanding? *Psychological Review*, 101 (2) :222-229. Doi: 10.1037/0033-295X.101.2.222
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1): 60–70. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4): 433-442.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59: 507–536. Doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6): 503-517. Doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- Petrides, K., V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3: 136–139. Doi: 10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29: 313-320. Doi:10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Charles J. Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of

emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2):167-177.
Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Ελληνόγλωσσες

Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ. & Λαμπρινέα, Ζ. (2009). Ο κήπος των συναισθημάτων. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας Β. (2011). Βήματα για τη ζωή. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταφρασμένα βιβλία

Goleman, D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ. (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).

Ηλεκτρονικές Ιστοσελίδες

Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού. (2003). Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2020 από:
http://www.pischools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf

Οι προσπάθειες εισαγωγής των καινοτόμων μεταρρυθμίσεων και ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως έναυσμα αύξησης της τελεστικής διάστασης της πολυπλοκότητάς της: Μια μελέτη από τη συστημική σκοπιά

*Εξακουστή-Πετρούλα Αγγελάκου,
Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, xeniaggelakou@hotmail.com*

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή της πολυπλοκότητας, οι εξελίξεις στο χώρο των επιστημών και της τεχνολογίας και η επίδρασή τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας ασκούν πιέσεις για ριζικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα, επηρεάζοντας -εκτός των άλλων- και την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού οι σχολικές μονάδες αποτελούν το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι αλλαγές, το σημερινό σχολείο χρειάζεται να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα, πράγμα που επιτυγχάνεται με την εισαγωγή καινοτομιών και την ένταξη των τεχνολογιών. Με σημείο αναφοράς το γεγονός ότι οι αλλαγές, οι μεταρρυθμίσεις και οι εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «αναζητούν» συζήτηση, διάλογο και εφαρμογή, κύριος ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των προσπαθειών του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου να εισάγει καινοτόμες δράσεις και να εντάσσει τις Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποβλέποντας στην αύξηση της πολυπλοκότητάς τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., καινοτομία, σχολική μονάδα, πολυπλοκότητα, συστημική προσέγγιση

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της πολυπλοκότητας, οι ταχύτατοι αναπτυξιακοί ρυθμοί, η επέκταση του νέου τεχνολογικού περιβάλλοντος, η πολυπολιτισμικότητα και η ραγδαία αύξηση των διαθέσιμων πληροφοριών και γνώσεων οδήγησαν στην εξέλιξη των επιστημών και στο μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών, δίνοντας, έτσι, μια νέα διάσταση στις απαιτήσεις για εκπαίδευση και μάθηση. Τα παραπάνω κατέστησαν τις εκπαιδευτικές αλλαγές απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Η «εκπαιδευτική αλλαγή» είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία εισάγεται από εσωτερικές αλλά και εξωτερικές πιέσεις. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει άτομα, ομάδες ή και οργανισμούς, οδηγώντας σε μια νέα κατάσταση των επικρατουσών αρχών, αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων (Morrison, 1998). Η υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής επιδιώκεται μέσω των εκπαιδευτικών καινοτομιών και μετασχηματισμών, αποβλέποντας πάντα στην αύξηση της αποτελεσματικότητας αλλά και στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, που θα τον οδηγήσει στη Σχολική Ανάπτυξη. Επομένως, η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών (Durkheim στο Γάγγας, 2009),

εφόσον το σύστημα της εκπαίδευσης συνδέεται δομικά με όλα τα άλλα περιβάλλοντα κοινωνικά συστήματα.

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ανταποκρίνεται πληρέστερα στις απαιτήσεις της ολιστικής και συστημικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού θεσμού. Κατά τον Γερμανό κοινωνιολόγο N. Luhmann (1995), η συστημική προσέγγιση προσφέρει στον σύγχρονο άνθρωπο εκείνο το εργαλείο, που θα αυξήσει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα του κόσμου.

Από τη συστημική σκοπιά, οι σχολικές μονάδες -ως κοινωνικά συστήματα, δηλαδή ως κοινωνικές οντότητες αλληλεπιδρώντων στοιχείων- λειτουργούν σε απαιτητικά περιβάλλοντα πολλαπλών καινοτομιών (πολυπλοκότητα). Αυτό σημαίνει πως η εκπαιδευτική αλλαγή είναι από μόνη της μια διαδικασία αυτοαναφορική και πολύπλοκη. Με άλλα λόγια, κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου να αποκτήσει τη δική της διακριτή ταυτότητα (αυτοαναφορά) αλλά παράλληλα και επιλεκτική επικοινωνία με τα άλλα σημαίνοντα συστήματα που την περιβάλλουν (Luhmann, 1995; Willke, 1996), οφείλει να τα διαχειριστεί και να τα συντονίσει, εισάγοντάς τους πολυάριθμες αλλαγές (Fullan & Stiegelbauer, 1991 στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017: 86). Για να επιτευχθεί αυτό, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει να εναρμονιστεί με την ευρύτερη κοινωνική μεταβολή και να αναπτύξει από μόνος του προσαρμοστικούς μηχανισμούς, προκειμένου να επιβιώσει στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε μια διαδικασία ανάπτυξης και συνεξέλιξης (Αγγελάκου, 2018).

Στον ελλαδικό χώρο, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γίνονται, συνήθως, βάσει των αλλαγών που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών, χωρίς, ωστόσο, αυτές να σταθμίζονται στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλες πάλι φορές, οι αλλαγές αντανakλούν και εκφράζουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική/ιδεολογία του εκάστοτε κόμματος που βρίσκεται στην εξουσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συγκεκριμένα, έρευνες και μελέτες αποδεικνύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και οι περισσότερες αλλαγές εισάγονται από τα κεντρικά όργανα ή φορείς χωρίς να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη η γνώμη των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελάκου, 2018). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιχειρούνται με ένα συστημικά-οργανωσιακά ανακόλουθο τρόπο. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το ότι υπάρχει ασυμβατότητα και ανακολουθία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των ελληνικών εκπαιδευτικών αλλαγών και μετασχηματισμών. Παράλληλα, παραγνωρίζεται η συστημική αυτονομία των σχολικών μονάδων, όπως επίσης και η δομική σύζευξή τους με τα σημαντικά περιβάλλοντα συστήματα, όπως π.χ. με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία, τα μέσα πληροφορίας και επικοινωνίας (media) κλπ. (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017). Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός πως μόνο όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα εκτιμά, συνυπολογίζει και υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εμπλεκόμενων μελών της, τότε το σύστημα είναι ανοιχτό στη διαρκή μεταλλαγή δομών και περιεχομένου (Μαυρογιώργος, 2008).

Η παρούσα εργασία, στηριζόμενη στη συστημική προσέγγιση, επιδιώκει μια

συστημική μελέτη των προσπαθειών του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου να εισάγει καινοτόμα προγράμματα και δράσεις και να εντάσσει τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ενισχύει την ικανότητά τους να ενσωματώνουν καινοτόμες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές «ενδυναμώνοντας», με αυτόν τον τρόπο, την τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητάς τους.

Η πολυπλοκότητα και οι εκφάνσεις της στα κοινωνικά συστήματα

Η σύγχρονη κοινωνία, σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του βασικού εκπροσώπου του συστημικού παραδείγματος N. Luhmann, συνιστά ένα ανοικτό, αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό σύστημα, αποτελούμενο από άλλα λειτουργικά συστήματα. Το κάθε σύστημα διακρίνεται από συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάζουν μια εξελικτική συνάφεια. Ωστόσο, για να εκπληρωθεί μια καινούργια λειτουργία απαιτείται αρχικά η εκπλήρωση των στοιχειωδέστερων λειτουργιών. Οι λειτουργίες αυτές, η συνάφεια των οποίων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των πολυσύνθετων ικανοτήτων του συστήματος, συνδέονται μεταξύ τους με τη διαδικασία αύξησης της οργανωμένης πολυπλοκότητας (Willke, 1996).

Αν και η έννοια της «πολυπλοκότητας» χαρακτηρίζεται από ασάφεια, εντούτοις ορίζεται ως η πληθώρα των δυνατών βιωμάτων ή των πράξεων που εμφανίζονται σε μια δεδομένη κατάσταση και των οποίων μόνο ένα μέρος μπορεί να πραγματοποιηθεί κάθε φορά από το υποκείμενο. Με πιο απλά λόγια, η πολυπλοκότητα αντανάκλα εκείνη την ιδιότητα των συστημάτων, που τα καθιστά ικανά να βρίσκονται σε πολλές καταστάσεις ή να εκδηλώνουν απεριόριστες συμπεριφορές (Κοντάκος, 2011). Μάλιστα, αυτή η ιδιότητα μπορεί να χαρακτηρίζει κάθε μέρος του συστήματος χωριστά, αποδιδόμενη σε εκείνα τα χαρακτηριστικά του συστήματος που δύσκολα περιγράφονται αποτελεσματικά και με συνέπεια. Αυτή η δυσκολία έγκειται στην κατά περίπτωση ασυνήθιστη συμπεριφορά του συστήματος, μια συμπεριφορά που δεν επιδέχεται εύκολα μια απλουστευμένη ερμηνεία, κατανόηση ή περιγραφή (Karsten, 2004). Επομένως, «πολύπλοκο» χαρακτηρίζεται εκείνο το σύστημα, το οποίο αποτελείται από πολλά μέρη, άρα υπάρχει ποικιλομορφία, όπου, όμως, η συμπεριφορά του συστήματος σαν σύνολο (ποικιλοτροπία) δεν επιδέχεται απλής ερμηνείας και περιγραφής (Flake, 1998, όπως αναφ. στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017: 88).

Η (οργανωμένη) πολυπλοκότητα, σύμφωνα με τον H. Willke (1996), διακρίνεται σε πέντε διαφορετικές διαστάσεις-εκφάνσεις, που εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη εξελικτική συνάφεια: 1. την αντικειμενική, 2. την κοινωνική, 3. τη χρονική, 4. την τελεστική και 5. τη γνωσιακή διάσταση.

Η αντικειμενική διάσταση σχετίζεται με τους πόρους (πχ. μέλη, εξοπλισμός, κτηριακή υποδομή), όπως επίσης με την ανταγωνιστικότητα και την πίεση που ασκούν οι προσδόκιμες μορφές απόκτησης και κατανομής των πόρων. Η κοινωνική διάσταση της πολυπλοκότητας αναφέρεται στον καταμερισμό των εργασιών εντός του συστήματος και στη λειτουργική διαφοροποίηση των ρόλων των μελών, η οποία συντελεί στην

επιτάχυνση των ενδοσυστημικών διαδικασιών προσαρμογής, ένα κρίσιμο για την επιβίωση προβάδισμα χρόνου, καθιστώντας δυνατή τη δημιουργία και τη διατήρηση πολύπλοκων συστημάτων σε ένα υψηλότερο εξελικτικό στάδιο. Η χρονική διάσταση υφίσταται όταν μεταξύ της χρονικής στιγμής της εισροής σε ένα σύστημα και της εκροής μεσολαβεί ένας απαραίτητος χρόνος για τις εσωτερικά διαφοροποιημένες μεταποιητικές διαδικασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται ανάλογα με την ποικιλομορφία και ποικιλοτροπία που εκδηλώνει το σύστημα ως προς την ικανοποίηση των αναγκών του. Αυτό σημαίνει πως το παρόν του συστήματος είναι δυνατό να είναι επιλέξιμο μέχρι ενός βαθμού. Η τελεστική διάσταση αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του συστήματος να θέτει και να μεταβάλλει σκοπούς και στόχους στο πλαίσιο μιας σχετικής αυτονομίας και αυτοδυναμίας, όντας ανεξάρτητο από το περιβάλλον του. Επιτρέπεται, δηλαδή, μέσα στο πλαίσιο των οριοθετημένων δομών, της εσωτερικής διαφοροποίησης και του θεσμοθετημένου διαδικαστικού ελέγχου αυτοπαραγόμενες μεταβολές της υπάρχουσας κατάστασης, καταλήγοντας ως ενσυνείδητη αναμόρφωση δομών, ρόλων και διαδικασιών. Για την απομείωση της τελεστικής διάστασης προτείνεται η ανάπτυξη του αναστοχασμού: ικανότητα, δηλαδή, των κοινωνικών συστημάτων να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (τον εαυτό τους), να αυτο-αναλογίζονται και να αντιλαμβάνονται ότι τα ίδια αποτελούν το περιβάλλον των άλλων συστημάτων. Τέλος, η γνωσιακή διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα αυτοπηδαλιούχησης και αυτοελέγχου του συστήματος μέσω της γνώσης και εστιάζει στην επεξεργασία των πληροφοριών, στις επικοινωνιακές διαδικασίες που αποσκοπούν στην ολοκλήρωση του συστήματος, στην κοινωνική δημιουργικότητα και στην ικανότητα μάθησης, αποβλέποντας στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων (Willke, 1996).

Η (οργανωσιακή) αλλαγή ως προαπαιτούμενο για την υλοποίηση των καινοτομιών και την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σε έναν κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται η διαδικασία της αλλαγής οργανώνεται με μεγάλη συστηματικότητα και βάθος, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, επιλύοντας, με αυτόν τον τρόπο, προβλήματα που ανέκυπταν από τις μονοδιάστατες προσεγγίσεις του παρελθόντος.

Παρατηρείται πως η εξέλιξη της φιλοσοφίας για την έννοια της αλλαγής οδήγησε στην εξέλιξη στα θέματα διοίκησης των οργανισμών. Πλέον, η σχέση ανάμεσα στον οργανισμό και το περιβάλλον του προβάλλεται ως καίριας σημασίας για τη θεωρητική προσέγγιση της οργανωσιακής αλλαγής, η οποία εκλαμβάνεται ως την (σχεδιασμένη ή μη) αντίδραση ενός οργανισμού στις πιέσεις που δέχεται από εσωτερικούς (δηλαδή, τον ανθρώπινο παράγοντα και τη δομή των οργανωτικών συστημάτων) και εξωτερικούς παράγοντες [δηλαδή, (α) πολιτικούς παράγοντες, όπως είναι οι νομοθετικές αλλαγές για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, (β) οικονομικούς παράγοντες με πρόσφατο παράδειγμα τη μείωση των κονδυλίων για την παιδεία και (γ) τεχνολογικούς παράγοντες με απτό παράδειγμα την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η οργανωσιακή αλλαγή –για τη συστημική προσέγγιση– διέρχεται συγκεκριμένα

στάδια (Checkland στο Κεκές, 2008): 1. Εντοπίζεται η προβληματική κατάσταση και συλλέγονται πληροφορίες. 2. Δημιουργούνται πολλαπλές οπτικές για το πρόβλημα, ταξινομώντας και οργανώνοντας το συγκεντρωμένο πληροφοριακό υλικό. 3. Σχεδιάζεται και προγραμματίζεται τί θα γίνει, γιατί θα γίνει, πότε θα γίνει, ποιος θα το κάνει, ποιος ωφελείται-εμπλέκεται και ποιοι παράγοντες περιορίζουν την ανάληψη δράσης. 4. Αναπτύσσεται συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο περιγράφει τις δραστηριότητες και τις λειτουργίες των σημαντικών υποσυστημάτων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. 5. Διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση της κατάστασης. Σε αυτό το στάδιο, μάλιστα, καταγράφεται το σχέδιο που προτάθηκε για εφαρμογή. 6. Καταγράφονται οι επιθυμητές αλλαγές και εξετάζεται η δυνατότητα υλοποίησής τους στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο με τα υπάρχοντα δεδομένα.

Αδιαμφισβήτητα, η εφαρμογή καινοτομιών και η εισαγωγή αλλαγών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας θεωρείται σήμερα απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή, επιβίωση και ανάπτυξη της στο πλαίσιο των σύγχρονων συνθηκών.

Μέθοδος και ερευνητικό υλικό

Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στις αρχές, τα κριτήρια και τις διαδικασίες του ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των νομοθετημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είναι μια ποιοτική μέθοδος, αφού το νομοθετικό πλαίσιο πέρα από το ότι αποτελεί πρωτογενή πηγή δεδομένων, συνιστά, παράλληλα, σημαντική πηγή εξέτασης διαφόρων πτυχών της κοινωνικής ζωής (Cohen et al., 2008). Για τη διεξαγωγή της έρευνας διαμορφώθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα σύστημα κατηγορικής ανάλυσης περιεχομένου για τη συστηματική μελέτη των γραπτών κειμένων του νομοθετικού πλαισίου (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις) της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας την προσέγγιση του H. Willke (1996) περί «πολλαπλής πολυπλοκότητας», τις κατηγορίες και υποκατηγορίες του εν λόγω συστήματος αποτέλεσαν οι πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις υποκατηγορίες μιας μόνο διάστασης της πολυπλοκότητας: της τελεστικής, γιατί η εν λόγω διάσταση αναφέρεται –πέρα των άλλων- και στην ικανότητα του οργανισμού -εν προκειμένω της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- να αυτοπηδαλιουχείται, δηλαδή να αυτοκυβερνάται, εισάγοντας και ενσωματώνοντας καινοτομίες και αλλαγές προκειμένου να επιτύχει (συνειδητή) αναμόρφωση-αναβάθμιση των δομών, των ρόλων και των διαδικασιών της.

Αποτελέσματα

Επειδή οι αναφορές που μελετήθηκαν ήταν αρκετές (συνολικά 2.143), κρίθηκε αναγκαίο η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να γίνει σε πέντε περιόδους, η διάκριση των οποίων δεν είναι χρονική αλλά υποκειμενική, αποβλέποντας αποκλειστικά και μόνο

στη διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, το νομοθετικό πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ερευνητικής περιόδου 1974-1989 αναφέρεται για πρώτη φορά στην εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών μέσω άρρητων αναφορών (3 συνολικά) στο νομοθέτημα «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Ν. 1566/1985). Στις αναφορές αυτές ο νομοθέτης αναφέρεται έμμεσα στην αλλαγή των σχολικών προγραμμάτων και στην εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων (Ν. 1566/1985, άρθρο 28, παρ. 2γ).

Εν συνεχεία, την ερευνητική περίοδο 1990-1999, στην υποκατηγορία που αναφέρεται στην ικανότητα ενσωμάτωσης των καινοτομιών και αλλαγών στη σχολική μονάδα, σημειώθηκαν δύο (2) ρητές αναφορές (ποσοστό 0,6%) με το νομοθέτη να επιδιώκει την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και εποπτικών μέσων. Ωστόσο, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο αυτής της περιόδου δεν παρέχεται η ικανότητα ενσωμάτωσης καινοτομιών και αλλαγών σε όλες τις σχολικές μονάδες, αφού επιλέγονται τα σχολεία στα οποία θα γίνει η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων.

Στην τέταρτη ερευνητική περίοδο -από το 2000 μέχρι το 2009- ο νομοθέτης μέσω τεσσάρων αναφορών (ποσοστό 1,2%) υποστηρίζει πως «οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται ή με ασκούμενους φοιτητές για την πραγματοποίηση διδασκαλιών» (Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Γ1, άρθρο 36, παρ. 8), αξιοποιώντας με αυτό τον τρόπο την ικανότητα της σχολικής μονάδας να ενσωματώνει καινοτομίες και αλλαγές, αφού για την υλοποίηση των διδασκαλιών χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα εποπτικά μέσα (Υ.Α.Φ.353.1./324/105657/Γ1, άρθρο 36, παρ. 26) και εφαρμόζονται σύγχρονες και κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας με βάση, όμως, τις ανάγκες των μαθητών.

Στην τελευταία ερευνητική περίοδο –από το 2010 ως το 2018- το ενδιαφέρον του νομοθέτη επικεντρώνεται στην ικανότητα της σχολικής μονάδας να ενσωματώνει καινοτομίες και αλλαγές με αποτέλεσμα η αντίστοιχη υποκατηγορία του κατηγορικού συστήματος ανάλυσης να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο αριθμό καταγραφών (92, ποσοστό 8,5% του συνόλου των αναφορών). Ο λόγος που αναδεικνύεται αυτή η υποκατηγορία οφείλεται στο ότι σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο οι σχολικές μονάδες, προκειμένου να καλύπτουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα (ΕΓΚ. Φ. 12/390/92065/Γ1/13-06-2014), όπως για παράδειγμα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών και καλλιτεχνικών θεμάτων, κυκλοφοριακής αγωγής κλπ. (Εγ. Δ/σης Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠΠΕΘ, παρ. 1.4α), ακόμα και ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το Erasmus+ και το eTwinning (Εγ. Δ/σης Α.Π.170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠΠΕΘ, παρ. 2.6), αξιοποιώντας ποικίλες, καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (ΕΓΚ. Φ.50/226/143572/Γ1/10-09-2014/ΥΠΑΙΘ, παρ. 11) και ενσωματώνοντας, κατά το δυνατόν, τις Τ.Π.Ε.. Και επειδή «η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει την ετοιμότητα να υιοθετεί και να εφαρμόζει με επιτυχία εκπαιδευτικές καινοτομίες και προγράμματα» (ΕΓΚ. Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011/ΥΠΔΒΜΘ), γι' αυτό και οι

υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων οφείλουν να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν αντίστοιχα προγράμματα, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη χρήση καινοτόμων προσεγγίσεων (Εγ. Δ/νσης Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠΠΕΘ, παρ. 2). Ωστόσο, για την εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκάστοτε σχολική μονάδα απαιτείται η αναμόρφωση των ρόλων, η οποία επιτυγχάνεται χάρη σε επιμορφωτικές συναντήσεις. Ως εκ τούτου, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων μελών, ενώ παράλληλα συντελεί και στην αναμόρφωση των λειτουργιών, αφού ο σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι να «βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και της εκμάθησης από την προσχολική μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Εγ. Δ/νσης Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠΠΕΘ, παρ. 2.6).

Συμπεράσματα

Από το νομοθετικό πλαίσιο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι το πολιτικό-κομματικό στοιχείο πάντα διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Παρατηρείται ότι από το 2010 και εξής ο νομοθέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις καινοτόμες δράσεις και στα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που οφείλουν να υλοποιούν οι σχολικές μονάδες αξιοποιώντας ποικίλες, καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες, παιγνίδι ρόλων, ομαδοσυνεργατική, διαθεματικότητα κλπ. και ενσωματώνοντας, κατά το δοκούν, τις Τ.Π.Ε., προκειμένου να καλυφθούν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων στηρίζεται στην ικανότητα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού να αξιοποιεί την ικανότητά του να εισάγει αλλαγές και καινοτομίες (τελεστική διάσταση της πολυπλοκότητας), ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκεί αποτελεσματικότερα το έργο του. Παρά τις προσπάθειες που καταβάλλει ο νομοθέτης να καταστήσει τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ικανές να υλοποιούν καινοτόμες δράσεις και προγράμματα αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε., εντούτοις το εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται να παραμένει γραφειοκρατικό και δυναμικά συντηρητικό, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο ο/η εκπαιδευτικός να υπερβεί τον ρόλο του «τεχνικού» και να γίνει «στοχαστικός επαγγελματίας», αφού ο «στοχασμός-μέσα-στη-δράση» μπορεί να αποτελέσει απειλή για το σύστημα αυτό. Αυτός είναι ο λόγος που οι ελληνικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιχειρούνται με ένα συστημικά-οργανωσιακά ανακόλουθο και ανορθόδοξο τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (5^η έκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Χ. Μητσοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*. (Π. Καρκατσούλης & Α. Μακρυδημήτρης, Επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλας.

- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change* (5th Edition). London: Sage.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*. (Ν. Λίβος, Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Αγγελάκου, Ε.-Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: Το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Γάγγας, Σ. (2009). *Κοινωνία και ηθική. Αξίες και νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοσυστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο Α. Αλεξόπουλος & Ε. Αδαμίδης (Επιμ.). *Συστημική θεωρία και πρακτική. Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράστασης*, σελ. 57-90. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική εκπαιδευτική ηγεσία. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 4, Επικοινωνία και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σελ. 75-92. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2016). Από τις θεωρίες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική σχολική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*, σελ. 29-65. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2017). Το πορτρέτο της ευφυούς σχολικής μονάδας: το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 9, Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σελ. 85-117. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (Τόμος Α'), σελ. 120-149. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: (Αυτοέκδοση).

Πηγές:

Ν. 1566/19851566/1985 (ΦΕΚ 167/Α΄/30-9-1985)

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002)

ΕΓΚ. του Υ.ΠΑΙ.Θ. Φ. 12/390/92065/Γ1/13.06.2014 (ΑΔΑ: ΩΑΑ29-ΗΑΙ)

Εγ. Γενικής Δ/νσης Α/βάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Α.Π. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠΠΕΘ

ΕΓΚ. του Υ.ΠΑΙ.Θ. Φ.50/226/143572/Γ1/10-09-2014/ΥΠΑΙΘ

ΕΓΚ. του Υπ.Δ.Β.Μ.Θ Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011/ΥΠΔΒΜΘ (ΑΔΑ: 4Α3Κ9-Χ2)

Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+ & Εκπαίδευση STEM

Μάρκου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc., chrisamarkou98@gmail.com

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει τις σύγχρονες προκλήσεις της γνώσης η οποία απαιτεί επενδύσεις υψηλής τεχνολογίας και περισσότερο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Το στρατηγικό πλαίσιο ΕΚ 2020 στηρίζει την περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών για ελκυστική εκπαίδευση. Στόχος είναι να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση μία ηγετική οικονομία της γνώσης στη βάση της οποίας βρίσκεται η θεμελιώδης αρχή της δια βίου μάθησης σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση STEM είναι μία ενοποιημένη προσέγγιση συνδέοντας τις συνιστώσες της με την καθημερινή ζωή και τον πραγματικό κόσμο των μαθητών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναδείξει την ενδυνάμωση και εφαρμογή της ως επίσημη προτεραιότητά της μέσω των προγραμμάτων Erasmus+ τα οποία αφορούν στρατηγικές συμπράξεις στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης και προωθούν διακρατικές συνεργασίες ανάμεσα σε φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας και την εφαρμογή καλών πρακτικών στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευρωπαϊκή πολιτική, εκπαίδευση, συνεργασία, καινοτομία, κινητικότητα

Εισαγωγή

Στο άρθρο 5 της ιδρυτικής Συνθήκης της Λισσαβόνας όπως την διαβάζουμε στην ενοποιημένη απόδοσή της (2016), αναφέρεται ότι η οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης διέπεται από την αρχή της δοτής αρμοδιότητας, και η άσκηση των αρμοδιοτήτων της Ένωσης διέπεται από τις αρχές της επικουρικότητας και της αναλογικότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική υπάγεται στην αρχή της επικουρικότητας. Στο άρθρο 6 αναφέρεται ότι ένας από τους τομείς δράσης όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αρμοδιότητα να υποστηρίζει, να συντονίζει και να συμπληρώνει ανάμεσα στα κράτη-μέλη είναι η παιδεία, η επαγγελματική εκπαίδευση, η νεολαία και ο αθλητισμός. Στο άρθρο 165 διαβάζουμε ότι η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Οι δράσεις της Ένωσης έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας και ευνοούν την εκμάθηση και διάδοση των γλωσσών των κρατών μελών, την κινητικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (1995) αναδεικνύει την ανάγκη για νέες δεξιότητες ώστε να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών χωρών στις νέες συνθήκες κοινωνίας της μόρφωσης με έμφαση στα κοινά στοιχεία του

ευρωπαϊκού πολιτισμού και στις νέες πολιτικές συμπερίληψης. Η στρατηγική της Λισσαβόνας επιτάσσει η Ευρώπη να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου, της κοινωνίας και της οικονομίας.

Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαιδευτική πολιτική

Στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτοί διατυπώθηκαν στο Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Στοκχόλμης το Μάρτιο του 2001, είναι:

- Ανύψωση του επιπέδου μάθησης στην Ευρώπη (ποιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών & επιμορφωτών – καταπολέμηση αναλφαβητισμού)
- Ευκολότερη πρόσβαση στη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής (δια βίου μάθηση)
- Αναβάθμιση του ορισμού των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης (ιδίως ΤΠΕ και ατομικές ικανότητες)
- Διάνοιξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, την Ευρώπη και τον κόσμο (ξένες γλώσσες, κινητικότητα, σχέση με την επιχειρηματικότητα)
- Βέλτιστη χρήση των πόρων (ποιότητα, νέες εταιρικές σχέσεις σχολείων)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική πολιτική μέσα από διάφορες διαδικασίες που αφορούν τη διάχυση και μεταφορά καλών πρακτικών στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και το Στρατηγικό Πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2020. Το στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020» επιδιώκει τους ακόλουθους τέσσερις κοινούς στόχους σε επίπεδο ΕΕ:

- να εφαρμοστεί στην πράξη η διά βίου μάθηση και η κινητικότητα
- να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- να προαχθούν η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά
- να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα και η καινοτομία, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Μεταξύ πολλών άλλων, ένα από τα εργαλεία εφαρμογής του Πλαισίου «ΕΚ 2020» είναι η χρηματοδότηση δραστηριοτήτων στήριξης πολιτικής και καινοτόμων σχεδίων μέσω του προγράμματος Erasmus +, το οποίο είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας, καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κτλ) (Δρακονταειδή, 2015). Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε τρεις βασικές δράσεις (Key Actions), οι οποίες είναι:

1. Βασική δράση 1(ΚΑ1): Κινητικότητα των ατόμων
2. Βασική δράση 2(ΚΑ 2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών
3. Βασική δράση 3(ΚΑ 3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων πολιτικής

Οι δράσεις μπορούν να χρησιμοποιούν ευκαιρίες κινητικότητας για μαθητές και προσωπικό για να βοηθήσουν τα συμμετέχοντα άτομα/σχολεία/φορείς να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται σε διεθνή σχέδια. Στόχος είναι η παροχή της δυνατότητας σε οργανισμούς να δημιουργούν δίκτυα, να λειτουργούν σε διακρατικό επίπεδο, καθώς και να ανταλλάσσουν και να αναπτύσσουν ιδέες, πρακτικές και μεθόδους. Η υποβολή και διαχείριση των σχεδίων του Erasmus+ αναλαμβάνεται από τον οργανισμό-συντονιστή που εκπροσωπεί τους συμμετέχοντες. Ο οργανισμός υποβάλλει αίτηση εξ ονόματος όλων όσων συμμετέχουν στο σχέδιο στους κατά τόπο φορείς (για την Ελλάδα στο ΙΚΥ). Σε περίπτωση επιλογής, ο αιτών συμμετέχων οργανισμός καθίσταται δικαιούχος επιχορήγησης στο πλαίσιο του προγράμματος. Τα σχέδια αξιολογούνται με βάση κριτήρια όπως: η συνάφεια του σχεδίου, η ποιότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης του σχεδίου, η ποιότητα της ομάδας του σχεδίου και των ρυθμίσεων συνεργασίας, η οργάνωση του τρόπου διάδοσης και διάχυσης των αποτελεσμάτων. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Χατζηπέτρου, 2019). Οι Στρατηγικές Συμπράξεις στο πρόγραμμα Erasmus+ αφορούν φορείς/οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας ή σε άλλον κοινωνικοοικονομικό τομέα. Σε ότι αφορά τη σχολική κινητικότητα, οι σχολικές συμπράξεις Erasmus+ υποστηρίζονται από την πλατφόρμα e-twinning η οποία παρέχει συμβουλές, εργαλεία και ιδέες για συνεργατικά projects. Προβλέπουν μετακίνηση μαθητών και εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (ατομική και ομαδική). Στις Στρατηγικές Συμπράξεις ΚΑ2 συμμετέχουν τουλάχιστον τρεις οργανισμοί/σχολεία από τρεις διαφορετικές χώρες του προγράμματος. Απώτερος στόχος τους είναι:

- η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας
- ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθησιακών περιβαλλόντων
- η παραγωγή θετικών και μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων για τα άτομα και τους φορείς που συμμετέχουν στις δραστηριότητες
- η βελτίωση στα συστήματα και τις πολιτικές για την εκπαίδευση στην Ευρώπη (καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις) και άρα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Έτσι, η προστιθέμενη αξία που φέρνουν φαίνεται:

- στις περιγραφές των εμπειριών των μαθητών/τριών από τις ξένες χώρες,
- στη διεύρυνση των οπτικών παραστάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν μέσω της άτυπης μάθησης με την επαφή και επικοινωνία σε νέα πολιτιστικά περιβάλλοντα
- στις ξένες γλώσσες και πολιτιστικές/κοινωνικές δεξιότητες που βγάζουν το μαθητή και τη μαθήτριά από το μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας
- στις εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσονται, διαχέονται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς

Οι δράσεις αναμένεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη, στη μεταφορά και στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τα σχέδια συνδυάζουν καινοτομία και συμπερίληψη, βελτιώνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες μαθητών και εκπαιδευτικών στον ψηφιακό γραμματισμό, την επικοινωνία και την κριτική σκέψη και οι συμμετέχοντες εξασκούνται στις ξένες γλώσσες. Το ανταγωνιστικό τους πλεονέκτημα αντανakλά τους στόχους της στρατηγικής για το 2020, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ανοικτή εκπαίδευση και οι καινοτόμες πρακτικές. Προτεραιότητα δίνεται σε δράσεις που προάγουν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και συμμετοχικά μοντέλα. Μια ακόμη προτεραιότητα είναι η επικαιροποίηση και ανάπτυξη υλικού και εργαλείων ψηφιακής μάθησης, καθώς και η υποστήριξη της αποτελεσματικής χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών που οδηγούν σε βελτιωμένες πολιτικές και πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα ενισχύει το προφίλ των εκπαιδευτικών επαγγελματιών, αναβαθμίζοντας την αξία τους και υποστηρίζει την κατάρτιση ως τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη, επομένως αυτό που μένει είναι να μεγιστοποιήσουμε τα οφέλη από αυτήν τη δυνατότητα.

Εκπαιδευτικές προκλήσεις στον 21^ο αιώνα

Το 2012 η Επιτροπή δημοσίευσε την έκθεση της επιτροπής Ευριδίκη με τίτλο «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*», στην οποία γίνεται λόγος για ανάπτυξη ικανοτήτων δια βίου μάθησης και για τις προκλήσεις που είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν ώστε η εκπαίδευση και η κατάρτιση να συμβάλλουν στην διαρκώς μεταβαλλόμενη ζήτηση δεξιοτήτων. Πέρα από την αντιμετώπιση των επιδόσεων των μαθητών στις βασικές δεξιότητες προβλέπεται ότι οι δάσκαλοι αλλά και οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν εγκάρσιες δεξιότητες, δηλαδή να γνωρίζουν την χρήση των εργαλείων πληροφορικής αλλά να μπορούν επίσης να οργανώσουν και να διαχειριστούν ένα έργο – να έχουν δηλαδή και επιχειρηματικές δεξιότητες (προγραμματισμός, κοστολόγηση και προϋπολογισμός, διαχείριση έργου, έλεγχος ποιότητας, συντονισμός προσωπικού, σύνταξη παρουσιάσεων και εκθέσεων, κλπ.). Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχυθούν οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά καθώς αυτά αποτελούν τομείς υψηλής ζήτησης για την καινοτομία και την ανάπτυξη στο πλαίσιο των ραγδαία εξελισσόμενων κοινωνιών. Πρόκειται για δεξιότητες

απαραίτητες για την έξυπνη οικονομία υψηλής τεχνολογίας που είναι ο στόχος της ΕΚ 2020. Επίσης, θα πρέπει να ενισχυθεί και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα κράτη μέλη θα πρέπει να δημιουργήσουν συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης καθώς και συστήματα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων και των δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί επίσης στην πρόσβαση σε ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους μέσω διαδικτύου αλλά και στην ενίσχυση της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι το 2020 οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά καταρτισμένοι, δραστήριοι και να διακατέχονται από επιχειρηματικό πνεύμα. Την τελευταία πενταετία, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκπονήσει έρευνες που δείχνουν αφενός τις αδύναμες επιδόσεις των μαθητών σε θέματα επιστημών και μαθηματικών και αφετέρου την έλλειψη καταρτισμένου εργατικού δυναμικού σε πεδία STEM, γεγονότα που ανέδειξαν την ενδυνάμωση και εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM ως επίσημη προτεραιότητά της. Για το σκοπό αυτό, με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δημιουργήθηκε το Scientix, το οποίο είναι ένα χρηματοδοτούμενο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την υποστήριξη και διάδοση του STEM στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα (Αμανατίδης, 2014). Το Scientix προάγει και υποστηρίζει σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αντικείμενα STEM (φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά), των ερευνητών στον χώρο της εκπαίδευσης, των ιθυνόντων χάραξης πολιτικών και άλλων επαγγελματιών στην εκπαίδευση των STEM. Το Scientix χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Horizon 2020 της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την έρευνα και την καινοτομία και παράγει ανοικτό εκπαιδευτικό περιεχόμενο σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα STEM (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωλογία, Μαθηματικά, Πληροφορική, Τεχνολογία κλπ).

Η προσέγγιση STEM

Ο όρος STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) είναι το ακρωνύμιο το οποίο χρησιμοποιείται για τα πεδία που αναφέρονται στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Επιστήμη των Μηχανικών και τα Μαθηματικά. Το STEM είναι μια προσέγγιση στην Εκπαίδευση που σχεδιάζεται ώστε στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, που είναι ζωτικής σημασίας για μια βασική κατανόηση του σύμπαντος, να εισαχθούν οι Τεχνολογίες και η Επιστήμη των Μηχανικών, που αποτελούν για τον άνθρωπο τα μέσα αλληλεπίδρασης με το σύμπαν. Με το σύνθημα “Educate to innovate” (εκπαιδεύστε για να καινοτομήσουμε) ο πρώην Αμερικανός πρόεδρος Ομπάμα ξεκίνησε μία μεγάλη εκστρατεία για την εκπαίδευση στο STEM ώστε κάθε παιδί να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες σε ένα ευνοϊκό γι’ αυτό περιβάλλον μάθησης. Σχεδόν όλα από τα 30 αναπτυσσόμενα επαγγέλματα μέσα στην επόμενη δεκαετία θα απαιτήσουν τουλάχιστον κάποιο υπόβαθρο σε γνώσεις τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών. Σε όλη την Ευρώπη οι χώρες που θέλουν να αναπτύξουν τη βιομηχανία τους προσπαθούν να εντάξουν το STEM στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια-τριτοβάθμια). Επιχειρείται ο μετασχηματισμός από το επίπεδο της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας στη διδασκαλία όπου κυρίαρχο ρόλο στο αναλυτικό πρόγραμμα θα διαδραματίζει η επίλυση

προβλήματος, ενώ θα απαιτείται η δημιουργική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην ανακάλυψη της λύσης μέσω projects. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να αναστοχάζονται και αποκτούν δεξιότητες που είναι σχετικές με την παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση, καθώς εστιάζουν στην κριτική σκέψη, στην εργασία σε ομάδες, ενώ μειώνεται το χάσμα γνώσεων ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους από διαφορετικά κράτη. Είναι μια προσέγγιση που καταργεί τα σύνορα μεταξύ των ιδιαίτερων αντικειμένων και τα θεωρεί ως ένα σύνολο, κάτω από το σκεπτικό ότι τα σύγχρονα προβλήματα είναι αρκετά σύνθετα και πολυδιάστατα για να αντιμετωπισθούν από μια μόνο επιστήμη και προωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε καινοτόμους, αυτοδύναμους, λογικούς στοχαστές και τεχνολογικά εγγράμματους ικανούς λύτες προβλημάτων. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχή ενσωμάτωση του STEM είναι ιδιαίτερα σημαντική. Συμμετέχοντας κυρίως ως διαμεσολαβητές πρέπει να επικεντρωθούν στη διεπιστημονική και διερευνητική μάθηση ώστε να προωθήσουν την αυτονομία των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, σημαντικό μειονέκτημα της εφαρμογής στα σχολεία αποτελεί η έλλειψη επάρκειας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της εφαρμογής, καθώς και το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι να την εντάξουν στον τρόπο διδασκαλίας τους. Καθώς η προσέγγιση STEM είναι κάτι νέο για την Ελλάδα, γίνεται μία προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτήν τόσο με εσωτερικά training όσο και με προγράμματα στο εξωτερικό Erasmus+, που ενισχύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η επιμόρφωση και η εξοικείωση με νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικές εφαρμογές είναι κρίσιμη και απαραίτητη. Η εκπαίδευση STEM αναμένεται να συνεισφέρει στην παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων που θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν διαφορετικά και με πιο ελκυστικό τρόπο. Επιπλέον, αναμένεται να ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν προοπτικές καριέρας σε νέα περιβάλλοντα. Ως προσέγγιση έχει στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον στην επιστήμη γενικά. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται διαθεματικά ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται στο να τα καταφέρνουν καλύτερα στα μαθήματα, να δουν την πραγματική ζωή και να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή την γνώση που αποκόμισαν. Μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες καθίσταται εφικτή η σύνδεση με την αγορά εργασίας και οι συμμετέχοντες γίνονται καλύτεροι στη λήψη απόφασης. Οι μαθητές κάνουν έρευνες και πειράματα, σχεδιάζουν μαθήματα, αναπτύσσουν εφαρμογές και παιχνίδια και αξιολογούν στατιστικές. Οι εκπαιδευτικοί εξερευνούν καινοτόμες πρακτικές (task based activities, συνεργατική μάθηση, problem-solving) ενσωματώνοντας το STEM στη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Αμανατίδης, Ν. (2014). *Εκπαίδευση STEM με την υποστήριξη της πλατφόρμας Scientix*. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/327013894_Ekpaideuse_STEM_me_t_en_yposterixe_tes_platphormas_Scientix
- Δρακονταειδή, Δ. (2015). *Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολικών συμπράξεων ως μέσα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο πανεπιστήμιο

Ενοποιημένη απόδοση της συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της συνθήκης για την λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016/C 202/01). Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=EL>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012. *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη: Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Πολιτική Συνεργασία (Πλαίσιο «2020»). Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el

European Commission (2015). Addressing Low Achievement in Mathematics and Science, Thematic Working Group on Mathematics, Science and Technology (2010 – 2013), Final Report. 8

European Parliament (2015). Encouraging STEM studies for the labour market. Policy Department A, Economic and Scientific Policy, Employment and Social Affairs

Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996.

Οδηγός προγράμματος Erasmus+. Ανακτήθηκε από: <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-vivliothiki/item/3438-odigos-programmatos-erasmus-2020>

Χατζηπέτρου, Ε. (2019). *Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και το πρόγραμμα ERASMUS+: Επιδράσεις και μετασχηματισμοί στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς*. Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Καρατζάς Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.Sc., jkaratzas28@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται βασικά στοιχεία για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην Ευρώπη και την Ελλάδα με σκοπό να αναδειχθούν οι διαφορές που υπάρχουν ώστε να συνεισφέρει στην συζήτηση για το μέλλον της ΕΕΚ στην χώρα μας. Αναλύονται στοιχεία που αφορούν την Ευρωπαϊκή πολιτική σχετικά με την ΕΕΚ και τις προτάσεις για την ανάπτυξή της. Παρουσιάζονται στατιστικά δεδομένα για όλες τις χώρες της ΕΕ και την Ελλάδα για την ΕΕΚ και για τον θεσμό της μαθητείας. Παρά τις διαπιστώσεις για τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ΕΕΚ στην μελλοντική οικονομική ανάπτυξη, και την σημασία που δίνει η ΕΕ στην ενίσχυσή της, τα ποσοστά συμμετοχής στην Ελλάδα είναι χαμηλά σε σχέση με την Ευρώπη και ο θεσμός της μαθητείας δεν έχει αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός στρατηγικού σχεδιασμού και πρωτοβουλιών για την ενίσχυση της ΕΕΚ στην Ελλάδα ώστε να γίνει ελκυστικότερη και ποιοτικότερη, είναι επιτακτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Μαθητεία, ΕΠΑΛ, Ε-ΠΑΣ, CEDEFOP

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) περιλαμβάνει το σύνολο των οργανωμένων και διαρθρωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα που τις παρακολουθούν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αναγκαίες και επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας, ενός συνόλου εργασιών ή ενός επαγγέλματος. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), ο όρος «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση» καλύπτει το σύνολο των προγραμμάτων κατάρτισης με βραχεία, μέση και μακρά διάρκεια (με ή χωρίς πιστοποίηση), τα οποία στοχεύουν στην παροχή των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή μιας τέχνης, σε σπουδαστές, εργαζόμενους ή άνεργους (CEDEFOP, 2004). Η έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι γενικότερη σε σχέση με αυτή της κατάρτισης. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο προσεκτικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οδηγούν σε συγκροτημένη μάθηση, που έχει σαφή στόχο και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με αυτή την έννοια η εκπαίδευση αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Η κατάρτιση θεωρείται η εξειδικευμένη μαθησιακή δραστηριότητα που προετοιμάζει κάποιον να αναλάβει ένα ρόλο ή ένα έργο, συνήθως μέσα σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο. Η κατάρτιση είναι η εκπαίδευση που έχει περιορισμένους, συγκεκριμένους στόχους και αποσκοπεί κυρίως στη ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP (1996)

ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου».

Η ΕΕΚ διαχωρίζεται στην Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΑΕΕΚ) και στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΕΚ). Στο πλαίσιο της ΑΕΕΚ, τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού. Στο πλαίσιο της ΣΕΕΚ, συμπληρώνονται, εκσυγχρονίζονται ή/και αναβαθμίζονται γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα ΕΕΚ ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή και επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον νόμο για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ν. 4186/2013), οι μαθητές εκτός από την επιλογή του γενικού λυκείου, έχουν πλέον τις εξής επιλογές (CEDEFOP, 2014a):

1. Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ημερήσιο ή εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).
2. Αρχική επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και στα κολλέγια.

Οι φορείς παροχής υπηρεσιών αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύμφωνα με τους νόμους 4186/2013 , 3996/2011 (κολλέγια), 3879/2010 (διά βίου μάθηση) και 2525/19997 (νόμος για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας) είναι:

1. Οι ΣΕΚ, οι οποίες παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης (καταργήθηκαν το 2016).
2. Τα ΕΠΑΛ, τα οποία παρέχουν αρχική επαγγελματική εκπαίδευση.
3. Τα προγράμματα μαθητείας του ΟΑΕΔ που υλοποιούνται μέσω των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ).
4. Οι ΕΠΑΣ ορισμένων υπουργείων όπως το Αγροτικής ανάπτυξης , Τουρισμού και Υγείας.
5. Τα ΙΕΚ, τα οποία παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της τυπικής μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, καθώς και των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης.
6. Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, τα οποία παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.
7. Τα ΚΔΒΜ που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

8. Τα πιστοποιημένα Κολλέγια που προσφέρουν μεν προγράμματα στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που όμως οδηγούν σε διαβαθμισμένους τίτλους σπουδών που δύνανται να αναγνωριστούν ως επαγγελματικά ισοδύναμα με τίτλους ανώτατης εκπαίδευσης του ελληνικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης.
9. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που παρέχουν τη δυνατότητα σε ενήλικες, 18 ετών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου.
10. ΕΕΚ για ειδικές ομάδες σε όλες τις μορφές και βαθμίδες τυπικής και μη τυπικής ΕΕΚ (ΕΠΑΛ & ΙΕΚ ειδικής αγωγής, ΚΕΘΕΑ, ΟΚΑΝΑ).
11. Ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που χρηματοδοτούνται από τον Λογαριασμό για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ), τον οποίο διαχειρίζεται ο ΟΑΕΔ.
12. Κοινωνικοί εταίροι και διάφορες συνομοσπονδίες (ΓΣΕΕ, ΓΣΕΒΕΕ, ΣΕΒ, ΤΕΕ,ΑΔΔΕΔΥ)

Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την ΕΕΚ

Η ΕΕ δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ΕΕΚ, λαμβάνοντας αποφάσεις και αναπτύσσοντας πολιτικές βελτίωσης της ΕΕΚ. Οι βασικές αποφάσεις - σταθμοί που αποτυπώνουν τις προτεραιότητες της ΕΕ για την ΕΕΚ είναι (European Commission, 2012) :

1. 2002: Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, όπου αποφασίσθηκε η Ευρωπαϊκή στρατηγική για ενίσχυση και συνεργασία ΕΕΚ.
 - Ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης
 - Βελτίωση της διαφάνειας, των πληροφοριών και των συστημάτων καθοδήγησης.
 - Αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων.
 - Προώθηση της διασφάλισης ποιότητας
2. 2004: Το ανακοινωθέν του Μάαστριχτ
 - Χρησιμοποίηση των εργαλείων της Κοπεγχάγης
 - Βελτίωση δημόσιων / ιδιωτικών επενδύσεων
 - Αντιμετώπιση των αναγκών των ομάδων που διατρέχουν κίνδυνο
 - Ενίσχυση του προγραμματισμού και των συνεργασιών
 - Προσδιορισμός αναγκών και δεξιοτήτων
 - Ανάπτυξη μαθησιακών μεθόδων
 - Επέκταση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών
 - Βελτίωση στατιστικών ΕΕΚ
3. 2006: Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι
 - Βελτίωση εικόνας, κατάστασης, ελκυστικότητας της ΕΕΚ. Καλύτερη διακυβέρνηση
 - Περαιτέρω ανάπτυξη , δοκιμή και εφαρμογή κοινών εργαλείων έως το 2010

- Πιο συστηματική αμοιβαία μάθηση. Περισσότερα και καλύτερα στατιστικά στοιχεία ΕΕΚ
 - Συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων
4. 2008: Το ανακοινωθέν του Μπορντό
 - Εφαρμογή εργαλείων και μηχανισμών
 - Αύξηση της ποιότητας και της ελκυστικότητας
 - Βελτίωση των δεσμών μεταξύ ΕΕΚ και αγοράς εργασίας
 - Ενίσχυση των ρυθμίσεων συνεργασίας
 5. 2010: Το ανακοινωθέν της Μπριζ, όπου αναθεωρήθηκε στρατηγική της Διακήρυξη της Κοπεγχάγης με νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις για την περίοδο 2011-2020 (Bruges Communiqué, 2010).
 6. 2015: Τα συμπεράσματα από την συνδιάσκεψη των Υπουργών παιδείας, στην Ρίγα, το 2015. Τα συμπεράσματα αναφέρονται σε 5 τομείς για την περίοδο 2015-2020 (Riga Conclusions, 2015).
 - Η προώθηση της μάθησης στον χώρο εργασίας (work based learning) , σε όλες τις μορφές της, με ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα μαθητείας.
 - Περαιτέρω ανάπτυξη του μηχανισμού διασφάλισης της ποιότητας της ΕΕΚ (EQAVET) και η συγκρότηση κυκλωμάτων συνεχούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης στα συστήματα ΑΕΕΚ και ΣΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.
 - Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ και στα επαγγελματικά προσόντα.
 - Ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών ΕΕΚ και παροχή πιο αποτελεσματικών ευκαιριών για την απόκτηση ή την ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων μέσω της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ
 - Καθιέρωση συστηματικών προσεγγίσεων και δυνατοτήτων για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και καθοδηγητών ΕΕΚ τόσο σε σχολικά όσο και εργασιακά περιβάλλοντα
 7. 2018: Η συμβουλευτική επιτροπή επαγγελματικής κατάρτισης ενέκρινε γνωμοδότηση σχετικά με το μέλλον της ΕΕΚ, η οποία θα συμβάλει στη χάραξη της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μετά το 2020 (European Commission, 2018).
 8. 2020: Νέα ατζέντα με στόχο την ανάκαμψη από την κρίση της COVID-19 στους τομείς της απασχόλησης και της κοινωνικής πολιτικής. Η ατζέντα επικεντρώνεται στις δεξιότητες και την ΕΕΚ. Επιδιωκόμενος στόχος είναι το νέο Σύμφωνο για τις Δεξιότητες (European Commission, 2020).

Καθοριστική ήταν και η σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, τον Ιούνιο του 2009, η οποία εκτιμώντας ότι « η μετάβαση στην οικονομία που βασίζεται στη γνώση απαιτεί τον εκσυγχρονισμό και τη συνεχή βελτίωση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) ώστε να αντιμετωπισθεί η ταχεία μεταβολή της οικονομίας και της κοινωνίας και να μπορέσει να αυξηθεί η δυνατότητα απασχόλησης και η κοινωνική ενσωμάτωση και να βελτιωθεί η πρόσβαση στη διά βίου μάθηση για όλους, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων ατόμων » (Ε.Ε. C 155/01, 2009), έθεσε τους όρους και τα κριτήρια για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην EEK. Ένα από τα βασικά ζητήματα των Ευρωπαϊκών πολιτικών για την EEK αποτέλεσε η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Αυτό το ζήτημα οδήγησε στην θεσμοθέτηση κοινών Ευρωπαϊκών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά θεσμοθετήθηκαν για την προώθηση της ποιότητας, την ανάπτυξη και ενίσχυση της EEK, έχοντας παράλληλα ως στόχο την ενδυνάμωση της κινητικότητας και την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα θεσμοθετημένα Ευρωπαϊκά εργαλεία για την EEK.

Πίνακας 1. Ευρωπαϊκά εργαλεία για την προώθηση της ποιότητας στην EEK

ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training)	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων EEK	Ορίζει το πλαίσιο για την αναγνώριση και την μεταφορά, των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός προσώπου με σκοπό την απόκτηση επαγγελματικού προσόντος σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS)
EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training)	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην EEK	Πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στον τομέα της EEK. Δημιουργήθηκε το 2009 και αναθεωρήθηκε το 2017 στο EQAVET+
EQF (European Qualifications Framework)	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων	Είναι ένα κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών, λειτουργώντας ως μηχανισμός μετατροπής για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη. Αποτελείται από 8 επίπεδα που καλύπτουν όλο το εύρος των επαγγελματικών προσόντων.
EUROPASS	Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης	Το EUROPASS αποτελεί ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων μέσω της δημιουργίας προσωπικού συντονισμένου φακέλου εγγράφων, τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν οι πολίτες σε εθελοντική βάση για να γνωστοποιούν και να παρουσιάζουν καλύτερα τα επαγγελματικά τους προσόντα και ικανότητές σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Η ΕΕΚ στην Ευρώπη

Τα συστήματα ΕΕΚ που διαμορφώνονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί. Ιδιαίτερα οι παραγωγικοί δείκτες της οικονομίας μιας χώρας δείχνουν να επηρεάζουν την ΕΕΚ. Στην ΑΕΕΚ 4 είναι οι βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών συστημάτων (CEDEFOP, 2018a & ΣΕΒ, 2020) :

1. Δυικό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Περιλαμβάνει εκπαίδευση σε εκπαιδευτική δομή, εναλλασσόμενη με περίοδο μαθητείας σε επιχείρηση. Στην Ελλάδα αντίστοιχη δομή είναι οι ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ.
2. Επαγγελματική εκπαίδευση πλήρους και αποκλειστικής φοίτησης. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται αποκλειστικά εντός της εκπαιδευτικής δομής, η οποία αναλαμβάνει τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό μέρος (εργαστήρια) του προγράμματος σπουδών. Το ΕΠΑΛ είναι η αντίστοιχη δομή.
3. Επαγγελματική κατάρτιση σε επιχείρηση: Η εκπαίδευση στο επάγγελμα πραγματοποιείται, μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και λαμβάνει αποκλειστικά τη μορφή μαθητείας σε επιχείρηση. Σε αυτής της κατηγορίας τα συστήματα η κρατική παρέμβαση είναι περιορισμένη.
4. Μικτό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Πρόκειται για μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των παραπάνω μοντέλων και συνδυάζουν φοίτηση με μαθητεία/πρακτική άσκηση. Ανάλογα με το ποσοστό φοίτησης – μαθητείας χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες: (α) φοίτηση υψηλό - μαθητεία χαμηλό, (β) φοίτηση χαμηλό -μαθητεία υψηλό, (γ) φοίτηση και μαθητεία μέτριο.

Ως προς την ΣΕΕΚ, διαφορετικές αντιλήψεις και συστήματα διαπιστώνει ο CEDEFOP (2019). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (17) η έννοια της ΣΕΕΚ ερμηνεύεται ως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για ενήλικες που σχετίζονται με την εργασία, τόσο στο τυπικό όσο και στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε λίγες χώρες περιλαμβάνεται στην έννοια της ΣΕΕΚ, εκτός από την επαγγελματική κατάρτιση, η ελεύθερη εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση. Σε ορισμένες χώρες μάλιστα, όπως η Ιρλανδία, η Γαλλία, η Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ο διαχωρισμός μεταξύ ΑΕΕΚ και ΣΕΕΚ δεν είναι ξεκάθαρος. Παρά τις διαφορές στην Ευρώπη, η ΣΕΕΚ νοείται ως (CEDEFOP, 2019):

1. Σχετιζόμενη με την εργασία για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση σε συγκεκριμένο επάγγελμα σε ενήλικες εργαζόμενους ή ανέργους, ενταγμένο στην μη τυπική εκπαίδευση (Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία).
2. Σχετιζόμενη με την εργασία για απόκτηση, διατήρηση και επέκταση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων. Εντάσσεται στο τυπικό και μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ορισμένες περιπτώσεις και στην άτυπη

εκπαίδευση. Παρέχεται από εργοδότες, ΚΕΚ, ΚΕΔΒΜ και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Ελλάδα, Βουλγαρία, Τσεχία, Γερμανία, Ολλανδία, Αυστρία, Πορτογαλία, Ρουμανία).

3. Ως (μέρος) περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης ή δια βίου μάθησης για ενήλικες. Γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που δεν σχετίζεται με την εργασία και έχει ως σκοπό την προσωπική ανάπτυξη. Προσφέρεται από διάφορους οργανισμούς που παρέχουν τυπική και μη τυπική εκπαίδευση (Ελλάδα, Φινλανδία, Γαλλία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο).

Έχει ανακοινωθεί από το Υπουργείο Παιδείας αλλά και από τον ίδιο τον πρωθυπουργό ότι τους επόμενους μήνες πρόκειται να κατατεθεί νέο νομοσχέδιο για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης (<https://www.esos.gr/arthra/68364/synantisi-n-kerameos-me-gsee-gia-sn-gia-ethniko-systima-epaggelmatikis-ekpaideysis>). Για το λόγο αυτό έχουν ήδη ξεκινήσει συναντήσεις με φορείς όπως η ΓΣΕΕ και η ΓΣΕΒΕΕ. Από την πρόσφατη συνέντευξη του Γενικού Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης κυρίου Γεώργιου Βούτσινου (<https://www.esos.gr/arthra/68377/diavenvaiouseis-g-voytsinou-sto-esos-den-tithetai-kanena-thema-epaggelmatikis>), προκύπτουν τα εξής :

1. Καθιέρωση Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) το οποίο θα αναπτύσσεται στα επίπεδα (3), τέσσερα (4) και πέντε (5) του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, κατ' αντιστοιχία με αυτά του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.
2. Μια από τις βασικές δομικές αλλαγές θα είναι η ίδρυση των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ) επιπέδου 3. Οι σχολές αυτές δεν είναι κάτι καινούργιο στην ΕΕΚ. Είχαν ιδρυθεί το 2013 με τον νόμο 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013). Οι απόφοιτοι Γυμνασίου μπορούσαν να φοιτήσουν στις ΣΕΚ και η διάρκεια φοίτησης ήταν 3 έτη : Α, Β και Τάξη Μαθητείας. Δεν έτυχαν αποδοχής από την κοινωνία, λειτούργησαν μόλις 4 από τις 95 που προβλεπόταν να λειτουργήσουν, με αποτέλεσμα να καταργηθούν το 2016 (https://www.eoppep.gr/teens/index.php/spoudes_meta_to_gymnasio/26-sxoli_eppagelmatikis_katartisis).
3. Η ενίσχυση της μαθητείας. Ο θεσμός της μαθητείας λειτουργεί πολλά χρόνια στις σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ ενώ από 2017 ξεκίνησε να λειτουργεί και στα ΕΠΑΛ ως Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας.

Εν αναμονή του νέου νομοσχεδίου για την ΕΕΚ έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε την δομή της ΕΕΚ στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη «ΕΥΡΥΔΙΚΗ» (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/publications_el) παρέχει πληροφορίες για την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, έχει έδρα τις Βρυξέλες και λειτουργεί από το 1980. Στην ετήσια έκθεση του

(European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) αποτυπώνει σχηματικά την δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν στο δίκτυο Ευρυδική. Αποκωδικοποιώντας τα στοιχεία της έκθεσης προκύπτει ο πίνακας 3. Να σημειωθεί ότι η έκθεση χρησιμοποιεί το διεθνές πρότυπο ταξινόμησης επιπέδων εκπαίδευσης ISCED (International Standard Classification of Education) και όχι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων EQF (European Qualification Framework). Επίσης ορισμένες χώρες δεν έχουν προσαρμόσει το εθνικό τους επίπεδο με το Ευρωπαϊκό, ενώ άλλες χρησιμοποιούν το ISCED. Η αντιστοίχιση των επιπέδων φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Αντιστοίχιση ταξινόμησης επιπέδων εκπαίδευσης ISCED και EQF

ISCED (2011)	ISCED (1997)	EQF
1- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	1	1 - Απολυτήριο δημοτικού
2 - Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	2	2- Απολυτήριο γυμνασίου
3 - Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	3	3 - Πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης (Σχολές ΣΕΚ)
		4 - Πτυχίο ΕΠΑΣ Απολυτήριο ΕΠΑΛ Πτυχίο ΕΠΑΛ Απολυτήριο γενικού λυκείου
4 - Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση	4	5 - Πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης (χορηγείται στους αποφοίτους της τάξης μαθητείας των ΕΠΑΛ μετά από πιστοποίηση) Δίπλωμα επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, (χορηγείται στους αποφοίτους ΙΕΚ μετά από πιστοποίηση)
5 - Τριτοβάθμια εκπαίδευση μικρού κύκλου	5	5 - Δίπλωμα/πτυχίο ανώτερης σχολής (τριτοβάθμια ανώτερη και όχι ανώτατη εκπαίδευση)
6 - Επίπεδο Bachelor ή ισοδύναμο		6 - Πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστήμιο /ΤΕΙ)
7- Μεταπτυχιακό ή ισοδύναμο επίπεδο		7- Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
8 - Διδακτορικό ή ισοδύναμο επίπεδο	6	8 - Διδακτορικό δίπλωμα

Πηγές : 1. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>




2. <https://el.studyingreece.edu.gr/>

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 3 παρατηρούμε ότι:

1. Μόνο 6 χώρες (Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ολλανδία, Σλοβακία) από τις 41 έχουν ενσωματώσει στην ΕΕΚ δομή επιπέδου EQF 2.

2. Μόνο η Ιρλανδία δεν έχει δομή ΕΕΚ επιπέδου EQF 4
3. Μεταδευτεροβάθμια εκπαιδευτική δομή δεν διαθέτουν 15 χώρες (Τσεχία, Δανία, Ισπανία, Κύπρος, Σλοβενία, Αγγλία, Ουαλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία, Αλβανία, Ελβετία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Σερβία, Τουρκία)

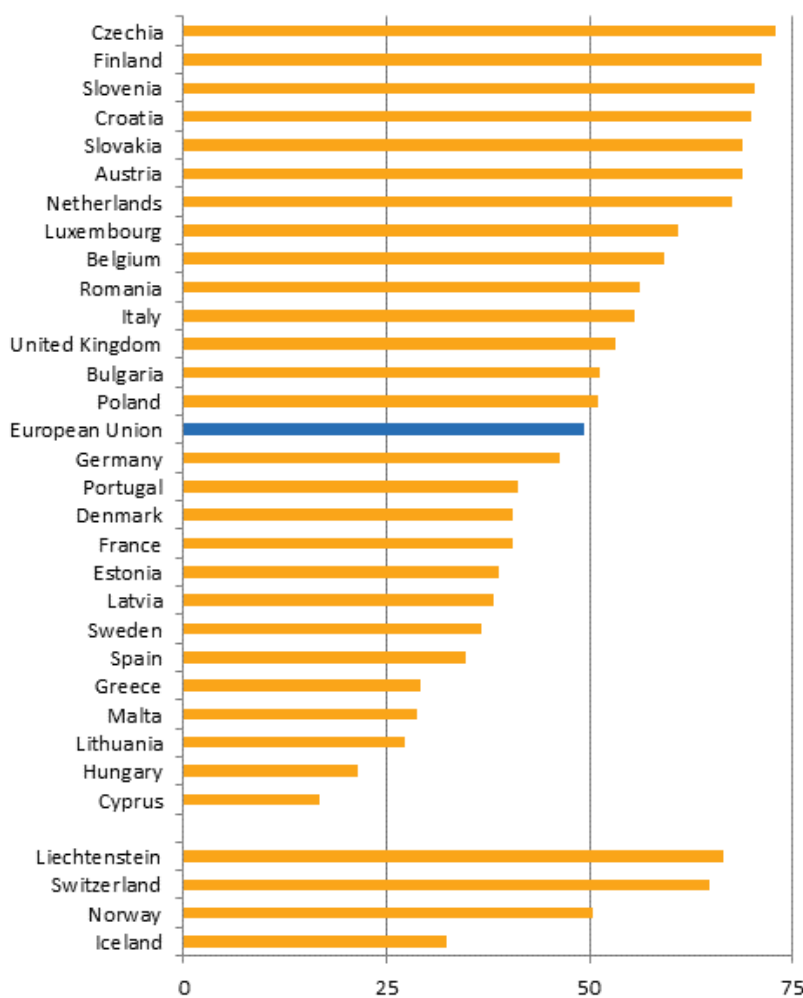
Πίνακας 3. Δομές της ΕΕΚ στις Ευρωπαϊκές χώρες του Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ 2019

	Τύπος εκπαιδευτικής δομής στην Ελλάδα που παρέχει το αντίστοιχο επίπεδο	Επίπεδο EQF 2	Επίπεδο EQF 3 & 4	Επίπεδο EQF 5
		Γυμνάσιο	1. ΣΕΚ EQF3 2. ΕΠΑΛ & ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ EQF4	ΙΕΚ& Μαθητεία ΕΠΑΛ
		Κατώτερη Δευτεροβάθμια	Ανώτερη Δευτεροβάθμια	Μετα - Δευτεροβάθμια
	Σύμβολο	 ISCED 2	 ISCED 3	 ISCED 4
1	Βέλγιο		○	○
2	Βουλγαρία		○	○
3	Τσεχία		○	
4	Δανία		○	
5	Γερμανία		○	○
6	Εσθονία		○	○
7	Ιρλανδία*			○
8	Ελλάδα		○	○
9	Ισπανία		○	
10	Γαλλία		○	○
11	Κροατία		○	○
12	Ιταλία		○	○
13	Κύπρος		○	
14	Λετονία	○	○	○
15	Λιθουανία	○	○	○
16	Λουξεμβούργο		○	○
17	Ουγγαρία		○	○
18	Μάλτα	○	○	○
19	Ολλανδία	○	○	○
20	Αυστρία		○	○
21	Πολωνία		○	○
22	Πορτογαλία	○	○	○
23	Ρουμανία		○	○
24	Σλοβενία		○	
25	Σλοβακία	○	○	○
26	Φινλανδία		○	○
27	Σουηδία		○	○
28	Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία		○	
29	Ηνωμένο Βασίλειο - Ουαλία		○	
30	Ηνωμένο Βασίλειο - Βόρεια Ιρλανδία		○	
31	Ηνωμένο Βασίλειο - Σκωτία		○	
32	Αλβανία		○	
33	Βοσνία και Ερζεγοβίνη		○	○
34	Ελβετία		○	
35	Ισλανδία		○	○

36	Λιχτενστάιν		○	
37	Μαυροβούνιο		○	○
38	Βόρεια Μακεδονία		○	○
39	Νορβηγία		○	
40	Σερβία		○	
41	Τουρκία		○	

Ας δούμε τι συμβαίνει με την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην ΕΕ. Με βάση τα στοιχεία της Eurostat (εικόνα 1) το 2016 το 49% των μαθητών Λυκείου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές συνήθως εισέρχονται σε προγράμματα ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (επίπεδο ISCED 3, EQF 4) μεταξύ των ηλικιών 14 και 16 ετών. Αυτά τα προγράμματα είναι συνήθως σχεδιασμένα για να ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να παρέχουν δεξιότητες σχετικές με την απασχόληση ή και τα δύο. Υψηλά ποσοστά εμφανίζουν η Τσεχία (73%), η Φινλανδία (71%), η Σλοβενία και η Κροατία (70%). Τα χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν η Κύπρος (17%), η Ουγγαρία (21%), η Λιθουανία (27%), η Μάλτα και η Ελλάδα (29%).

Εικόνα 1. Ποσοστά συμμετοχής μαθητών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (επίπεδο 4) το 2016



Πηγή: Eurostat

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει αναλυτικά τα ποσοστά συμμετοχής στην ΕΕΚ σε Ευρωπαϊκό επίπεδο για τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (Eurostat, 2019). Παρατηρούμε ότι :

- Στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο ISCED 2, EQF 2), η συμμετοχή είναι μικρή , μόλις 4,3% (ΕΕ-28) επί του συνολικού αριθμού μαθητών. Το Βέλγιο (20%), το Ηνωμένο Βασίλειο (17,5%) και η Κροατία (10,3%), και εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά. Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες χώρες δεν διαθέτουν εκπαιδευτική δομή για το συγκεκριμένο επίπεδο το 2019.
- Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο ISCED 3, EQF 3 & 4) στην ΕΕ-28, το 47,8% των μαθητών παρακολούθησαν επαγγελματικά προγράμματα. Μεγαλύτερο ποσοστό από το μέσο Ευρωπαϊκό, εμφανίζουν 18 χώρες εκ των οποίων η Κροατία, η Σερβία, η Σλοβενία, η Τσεχία και η Φινλανδία έχουν ποσοστό της τάξεως του 70%. Η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Τουρκία κινούνται στο μέσο όρο. Χαμηλότερα κινούνται 15 χώρες, με την Ιρλανδία και την Κύπρο να έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά. Η Ελλάδα έχει ποσοστό 28,8%.
- Στην δευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση-μεταδευτεροβάθμια, (επίπεδο ISCED 4, EQF 5), η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παρακολούθησε επαγγελματικά προγράμματα, κατά μέσο όρο 92,0% σε ολόκληρη την ΕΕ-28. Η Τσεχία έχει χαμηλό ποσοστό (11,3%) και η Μάλτα μηδενικό. Σε ορισμένες χώρες όπως η Δανία, η Κροατία, η Ολλανδία, η Σλοβενία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Λιχτενστάιν, το Μαυροβούνιο και η Τουρκία δεν υπήρχαν μαθητές μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 4. Ποσοστό (%) μαθητών σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τρίτες χώρες το 2017

	Lower secondary			Upper secondary			Post-secondary non-tertiary		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
EU-28 (*)	4.3	4.8	3.8	47.8	52.8	42.7	92.0	91.1	92.5
Belgium	20.0	20.7	19.3	57.8	60.1	55.9	93.1	95.6	90.7
Bulgaria	3.7	3.1	4.4	50.7	58.1	42.7	100.0	100.0	100.0
Czechia	0.6	0.6	0.5	72.4	77.9	66.7	11.3	18.3	7.8
Denmark	-	-	-	38.9	44.3	33.3	-	-	-
Germany	4.7	6.0	3.2	45.6	53.1	36.6	92.5	90.2	94.3
Estonia	2.9	3.1	2.7	40.7	48.3	33.0	100.0	100.0	100.0
Ireland	-	-	-	10.3	13.4	7.0	100.0	100.0	100.0
Greece	1.5	1.9	1.0	28.8	35.8	21.0	100.0	100.0	100.0
Spain	1.3	1.4	1.2	35.3	37.8	32.9	100.0	100.0	100.0
France	-	-	-	39.9	45.0	34.6	57.1	48.1	62.0
Croatia	10.3	8.1	12.4	69.6	76.9	62.2	-	-	-
Italy (*)	-	-	-	55.3	66.7	43.1	100.0	100.0	100.0
Cyprus	-	-	-	16.7	25.0	8.0	100.0	100.0	100.0
Latvia	0.6	0.8	0.3	38.6	44.3	32.6	100.0	100.0	100.0
Lithuania	2.4	3.4	1.2	27.4	33.4	20.6	100.0	100.0	100.0
Luxembourg	-	-	-	61.6	64.2	59.0	100.0	100.0	100.0
Hungary	0.2	0.2	0.1	23.0	27.6	18.1	100.0	100.0	100.0
Malta	0.5	0.6	0.4	27.1	30.8	23.1	0.0	0.0	0.0
Netherlands	5.9	6.4	5.4	68.2	69.3	67.2	-	-	-
Austria	-	-	-	68.6	73.0	63.6	100.0	100.0	100.0
Poland	-	-	-	51.7	60.9	41.7	100.0	100.0	100.0
Portugal	8.0	9.3	6.7	40.7	45.8	35.4	100.0	100.0	100.0
Romania	-	-	-	56.2	63.3	48.9	100.0	100.0	100.0
Slovenia	-	-	-	70.9	77.2	64.3	-	-	-
Slovakia	2.6	2.8	2.3	68.9	74.8	62.9	100.0	100.0	100.0
Finland	-	-	-	71.6	74.5	69.1	100.0	100.0	100.0
Sweden	-	-	-	34.1	33.7	34.4	71.4	69.0	73.3
United Kingdom	17.5	18.4	16.5	46.6	45.6	47.6	-	-	-
Iceland	-	-	-	29.9	37.2	22.3	98.6	99.2	97.2
Liechtenstein	-	-	-	65.7	70.5	59.0	-	-	-
Norway	-	-	-	49.7	57.5	41.0	100.0	100.0	100.0
Switzerland	-	-	-	64.2	70.6	56.9	80.1	77.2	82.0
Montenegro	-	-	-	67.1	72.3	61.6	-	-	-
North Macedonia	-	-	-	59.3	63.2	54.9	100.0	100.0	100.0
Serbia	-	-	-	74.4	78.9	69.7	100.0	100.0	100.0
Turkey	-	-	-	46.4	47.8	44.8	-	-	-

Πηγή: Eurostat (2019) (*educ_uoe_enrs01*), (*educ_uoe_enrs04*) and (*educ_uoe_enrs07*)

Ως προς το επίπεδο EQF 3, από την μελέτη των συστημάτων EEK των Ευρωπαϊκών χωρών, όπως αυτά διατυπώνονται στις εκθέσεις του CEDEFOP (<https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria>), προκύπτει ο πίνακας 5. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες χώρες διαθέτουν στην EEK επίπεδο EQF 3. Από τις 30 χώρες μόλις 6 χώρες (Αυστρία, Ελλάδα, Ισλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία και Φιλανδία) δεν προσφέρουν επαγγελματικά προγράμματα επίπεδου EQF 3.

Πίνακας 5. EU 30 με επίπεδο EQF 3 ενσωματωμένο στην EEK

Χώρα	EQF 3	Χώρα	EQF 3	Χώρα	EQF 3
Αυστρία		Γερμανία	○	Πολωνία	○
Βέλγιο	○	Ελλάδα		Πορτογαλία	
Βουλγαρία	○	Ουγγαρία	○	Ρουμανία	○
Κροατία	○	Ιρλανδία	○	Σλοβακία	○
Κύπρος	○	Ιταλία	○	Σλοβενία	○
Τσεχία	○	Λετονία	○	Ισπανία	○
Δανία	○	Λιθουανία	○	Σουηδία	○
Εσθονία	○	Λουξ/ργο	○	Ισλανδία	
Φιλανδία		Μάλτα	○	Νορβηγία	
Γαλλία	○	Ολλανδία	○	Ην. Βασίλειο	○

Η EEK στην Ελλάδα

Η EEK στην Ελλάδα ξεκινάει το 1952 με την ίδρυση των σχολών μαθητείας. Στην συνέχεια το 1959 ιδρύονται οι σχολές υπομηχανικών και εργοδηγών. Το 1977 εισάγεται η έννοια του Τεχνικού Λυκείου (ΤΕΛ) η οποία θα διατηρηθεί, με διάφορες μορφές, για 20 χρόνια. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας μεγάλη άνθιση παρατηρήθηκε στα ΤΕΛ μετά το 1985 όταν προβλεπόταν η εισαγωγή ορισμένου ποσοστού των αποφοίτων στα Τ.Ε.Ι, αρχικά με βαθμολογία και στη συνέχεια με ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις ενώ στα Α.Ε.Ι η εισαγωγή γινόταν μέσω του θεσμού των δεσμών. Την εποχή εκείνη το ποσοστό των φοιτούντων ήταν 43% έναντι 57% της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ το 1997 το μέγιστο μαθητικό δυναμικό έφτανε τις 180.000 (Γκότσης, 2008). Σταθμός στην επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί η ίδρυση των ΙΕΚ το 1993. Τα ΙΕΚ εντάσσονται στην μετα-δευτεροβάθμια μη τυπική εκπαίδευση.

Πίνακας 6. Βασικές Νομοθετικές ρυθμίσεις για την EEK

Έτος	Νόμος	Εκπαιδευτική Δομή
1952	3/6-6-1952 (ΦΕΚ157/Α')	Σχολές Μαθητείας
1959	ΝΔ 3971/59	Σχολές Υπομηχανικών / Σχολές Τεχνικών βοηθών-εργοδηγών / Κατώτερα Επαγγελματικά Σχολεία / Οικονομικά Γυμνάσια / Ζάνειο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
1977	Νόμος 576	Τεχνικές Σχολές. (Εισαγωγή χωρίς εξετάσεις) Τεχνικό Λύκειο. (Εισαγωγή με εξετάσεις)
1985	Νόμος 1566	Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ). (2 έτη απογευματινό ωράριο)

		Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ). (3 έτη με πρόσβαση στην Τριτοβάθμια) Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ). (Απολυτήριο Λυκείου ή πτυχίο επιπέδου 3 με 4ο έτος ειδικευσης και πρόσβαση στην Τριτοβάθμια) Ίδρυση Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ)
1993	ΦΕΚ 356 Β'/17-05-93	Ίδρυση Ι.Ε.Κ
1997	Νόμος 2525/97	Καταργούνται τα Τ.Ε.Λ και τα Ε.Π.Λ και μετατρέπονται σε Ενιαία Λύκεια.
1998	Νόμος 2640/98	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). (Αντικαθιστούν τα Τ.Ε.Λ. Α' Κύκλος 2 έτη , πτυχίο Α' κύκλου και Β' Κύκλος 1 έτος, πτυχίο Β' κύκλου) Οι Τ.Ε.Σ μετατρέπονται σε Τ.Ε.Ε. Α' Κύκλου
2006	Νόμος 3475	Καταργούνται τα Τ.Ε.Ε. και ιδρύονται : Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ). (Πτυχίο επιπέδου 4 και πρόσβαση στην Τριτοβάθμια) Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ). (Πτυχίο επιπέδου 4) ΕΠΑ.Σ Μαθητείας ΟΑΕΔ. (Δυϊκό σύστημα ,δύο έτη -τέσσερα εξάμηνα)
2013	Νόμος 4186	Τα ΕΠΑ.Λ αποτελούνται από : <ul style="list-style-type: none"> • το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», ο οποίος ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα • την «Τάξη Μαθητείας», η οποία αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και δεν εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα • Κατάρτιση των ειδικοτήτων των τομέων Υγείας – Πρόνοιας και εφαρμοσμένων τεχνών Ιδρύονται : <ul style="list-style-type: none"> • οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) (παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας τριών ετών, σε αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης) • Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης τα οποία παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και δια βίου συμβουλευτική Τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα στο εξής αποκαλούνται Εργαστηριακά Κέντρα
2016	ΝΟΜΟΣ 4386/2016	Καταργούνται οι Σ.Ε.Κ και ορισμένες μετατρέπονται σε Ι.Ε.Κ Νέα δομή ΕΠΑΛ Ρυθμίζονται θέματα του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη μαθητείας.
2016	ΚΥΑ 20405/373	Υλοποίηση της Πιλοτικής Τάξης Μαθητείας
2017	ΚΥΑ 26381	Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.» (Α' Φάση)

Εξετάζοντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις παρατηρούμε, ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια, κάθε 6-7 χρόνια να γίνονται αλλαγές. Το σημερινό Επαγγελματικό Λύκειο έχει προκύψει μετά από 3 μετονομασίες ξεκινώντας ως Τεχνικό Λύκειο (1977), Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (1985) και Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (1998). Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν 2 αλλαγές στην δομή του το 2013 και 2016 και αναμένεται η νέα του δομή ή και ονομασία προς το τέλος του 2020. Η μεγάλη συχνότητα των «μεταρρυθμίσεων» δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια στην κοινωνία και δεν δίνεται ο απαραίτητος χρόνος εφαρμογής κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής ώστε να αξιολογηθεί με βάση τα αποτελέσματά της (Παπαευαγγέλου,2020). Από τα στοιχεία του πίνακα 7 φαίνεται πως οι συνεχείς αλλαγές δεν δημιούργησαν τις προϋποθέσεις αυτές ώστε η ΕΕΚ να γίνει πιο ελκυστική. Το ποσοστό των μαθητών που επιλέγει συνολικά την ΕΕΚ από

το 2001 έως το 2018 συνεχώς μειώνεται. Το σχ. Έτος 2001/02 το 41,08% επέλεξε την ΕΕΚ. Το ποσοστό αυτό τις περισσότερες από τις επόμενες χρονιές μειώνεται κατά 2 ποσοστιαίες μονάδες περίπου, καταλήγοντας στο 28,39% το 2018. Ο συνολικός αριθμός των μαθητευομένων της ΕΕΚ επιμερίζεται ως εξής : ΕΠΑΛ περίπου 85-88%, ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ 10% και στις υπόλοιπες δομές 2%. Οι ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, ενώ ο απόλυτος αριθμός των μαθητών έχει μειωθεί περίπου στο μισό (το 2001 16.704 και το 2018 8.880), διαχρονικά εμφανίζουν το ίδιο ποσοστό (10%) σε σχέση με το σύνολο των μαθητών της ΕΕΚ.

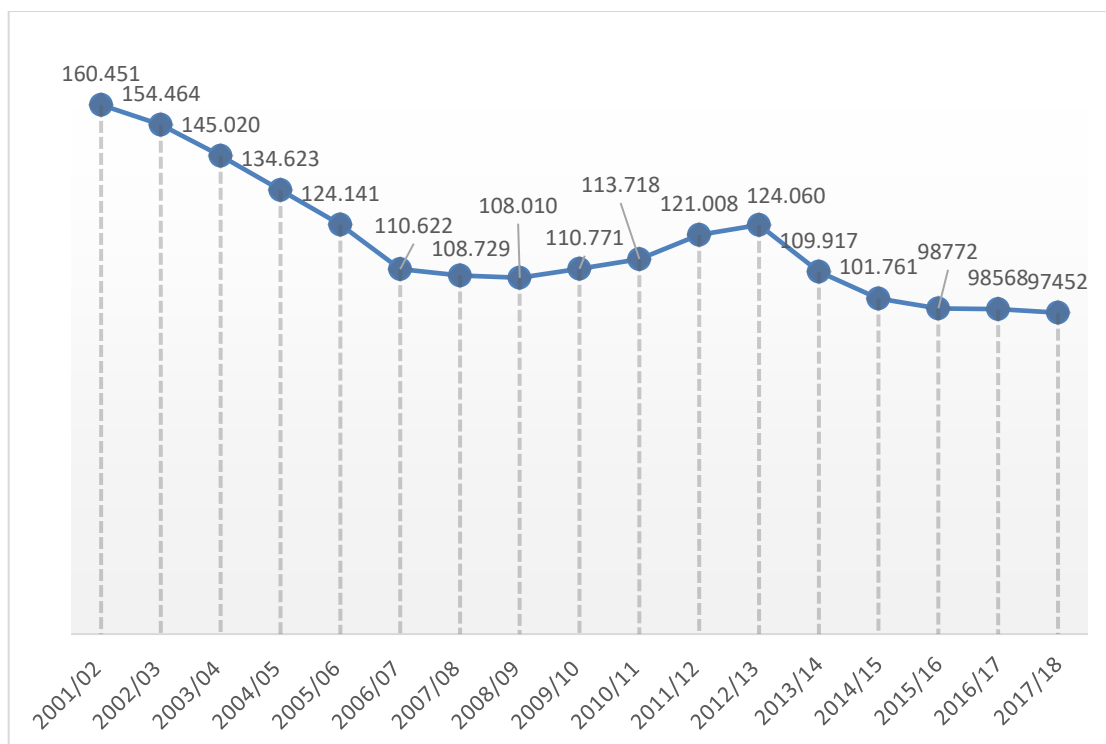
Πίνακας 7. Μαθητικό δυναμικό Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕΚ 2001-2018

Σχολικό έτος	Σύνολο ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	Ποσοστό ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ (%)	ΕΠΑΛ /ΤΕΕ/ΕΠΑΣ ΥΠΕΠΘ	ΕΠΑΣ/ ΤΕΕ Υπ. Αγροτικής Ανάπτυξης	ΕΠΑΣ/ ΤΕΕ Υπ. Τουριστικής Ανάπτυξης	ΕΠΑΣ/ ΤΕΕ Υπ. Υγείας	ΕΠΑΣ/ΤΕΕ Μαθητείας ΟΑΕΔ	Ποσοστό ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ επί του συνόλου ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	Σύνολο ΓΕΛ	Ποσοστό ΓΕΛ (%)	Σύνολο μαθητών
2001/02	160.451	41,08	140.493	420	975	1.859	16.704	10,41	230.165	58,92	390.616
2002/03	154.464	39,29	132.781	230	1.115	2.075	18.263	11,82	238.706	60,71	393.170
2003/04	145.020	38,29	123.307	200	1.123	2.232	18.158	12,52	233.723	61,71	378.743
2004/05	134.623	36,41	113.407	159	1.094	2.195	17.768	13,20	235.097	63,59	369.720
2005/06	124.141	34,19	104.663	153	1.129	2.241	15.955	12,85	238.975	65,81	363.116
2006/07	110.622	32,20	90.485	202	1.178	1.990	16.767	15,16	232.926	67,80	343.548
2007/08	108.729	31,21	91.383	183	1.165	1.972	14.026	12,90	239.652	68,79	348.381
2008/09	108.010	30,89	89.598	148	1.116	2.086	15.062	13,95	241.598	69,11	349.608
2009/10	110.771	30,92	93.632	176	1.148	2.208	13.607	12,28	247.441	69,08	358.212
2010/11	113.718	31,51	97.778	177	1.202	2.337	12.224	10,75	247.209	68,49	360.927
2011/12	121.008	32,82	105.337	192	1.275	2.457	11.747	9,71	247.717	67,18	368.725
2012/13	124.060	33,53	108.172	216	1.206	2.678	11.788	9,50	245.892	66,47	369.952
2013/14	109.917	31,24	94.580	295	995	2.112	11.660	10,61	241.905	68,76	351.822
2014/15	101.761	29,86	88.595	320	469	998	10.654	10,47	239.055	70,14	340.816
2015/16	98.772	29,08	88.901	293	-	-	9.854	9,98	240.852	70,92	339.624
2016/17	98.568	28,74	88.695	276	-	-	9.597	9,74	244.386	71,26	342.954
2017/18	97.452	28,39	88.312	260	-	-	8.880	9,11	245.811	71,61	343.263

Πηγές : 1. ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2017>
2. Παϊδούση, Χ. (2014). shorturl.at/puyI2

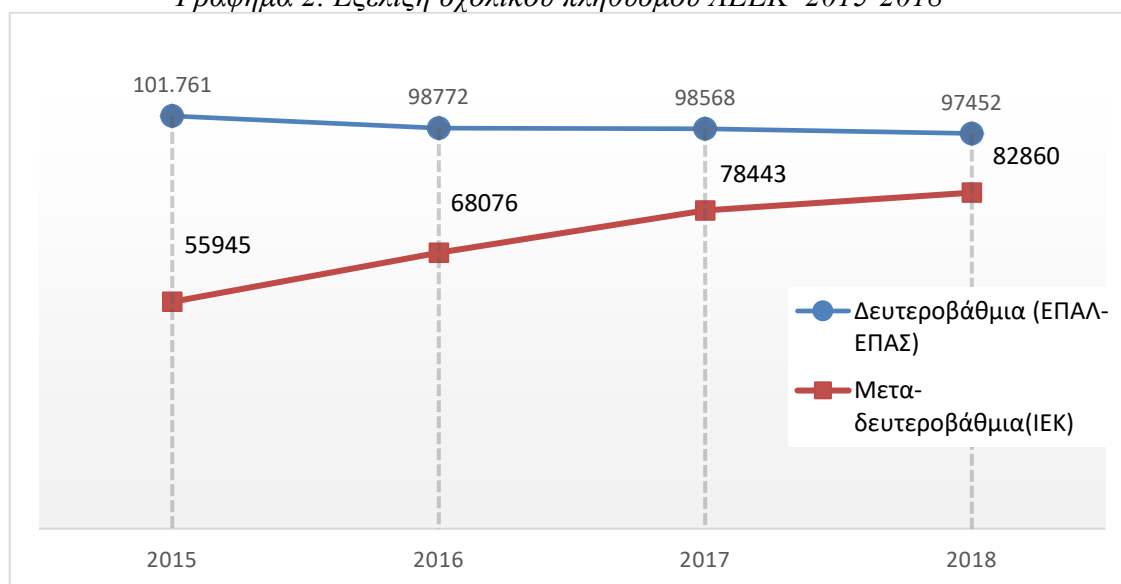
Ένα ακόμη αρνητικό αλλά και ανησυχητικό στοιχείο αποτελεί η μείωση του μαθητικού πληθυσμού στην δευτεροβάθμια ΑΕΕΚ. Από το γράφημα 1 προκύπτει ότι η μείωση αυτή από το 2001 έως το 2018 είναι της τάξεως του 39% (από 160.451 σε 97.452), όταν η μείωση του συνολικού μαθητικού δυναμικού στο σύνολο της δευτεροβάθμιας είναι της τάξεως του 12% (πίνακας 7 : από 390.616 το 2001 σε 343.263 το 2018). Ο ρυθμός μείωσης στην ΕΕΚ είναι τριπλάσιος σε σχέση με τον συνολικό. Μπορούμε να συμπεράνουμε, με μία μικρή επιφύλαξη, ότι το μαθητικό δυναμικό της ΕΕΚ μειώνεται λόγω της μείωσης του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αλλά και λόγω της μετακίνησης των μαθητών προς την γενική εκπαίδευση, η οποία εμφανίζει αύξηση του δυναμικού της (από 230.165 το 2001 σε 245.811 το 2018).

Γράφημα 1. Εξέλιξη σχολικού πληθυσμού Δευτεροβάθμιας ΑΕΕΚ



Στο χώρο της μετα-δευτεροβάθμιας και συγκεκριμένα στα ΙΕΚ η εικόνα είναι διαφορετική. Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία από το 2015 έως το 2018 παρατηρείτε σημαντική αύξηση του μαθητικού δυναμικού κατά 48% σύμφωνα με την συγκριτική απεικόνιση στο γράφημα 2. Αξιοσημείωτο στοιχείο επίσης αποτελεί η κατανομή των σπουδαστών μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών ΙΕΚ. Σύμφωνα με τον πίνακα 8 η διαφορά το 2017 ήταν 2.357 σπουδαστές ενώ το 2018 μόλις 696 υπέρ των δημοσίων ΙΕΚ.

Γράφημα 2. Εξέλιξη σχολικού πληθυσμού ΑΕΕΚ 2015-2018



Πηγές : Δευτεροβάθμια από ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2017>
Μετα-δευτεροβάθμια από Eurostat (educ_uoe_enrs07)

Πίνακας 8. Εγγεγραμμένοι σπουδαστές ΙΕΚ κατά την λήξη του ακαδημαϊκού έτους

	2016/17	2017/18
ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΕΚ	40401	41778
ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΙΕΚ	38042	41082
ΣΥΝΟΛΟ	78443	82860

Πηγή : ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED30/>

Ο συνολικός αριθμός των δομών και ειδικοτήτων της ΑΕΕΚ αποτυπώνεται στον πίνακα 9. Συνολικά υπάρχουν 676 σχολικές μονάδες, με τα ΕΠΑΛ να έχουν τις περισσότερες και ακολουθούν τα ΙΕΚ του ΥΠΑΙΘ τα οποία προσφέρουν και τις περισσότερες ειδικότητες.

Πίνακας 9. Πλήθος σχολικών μονάδων και ειδικοτήτων το 2020 στην ΑΕΕΚ

			Σχολικές μονάδες	Ειδικότητες
Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	ΕΠΑΛ ΥΠΑΙΘ ¹	400	35
		ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ	50	32
		ΕΠΑ.Σ Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης	6	7
	Μετα - δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	ΙΕΚ ΟΑΕΔ (Υπουργείου Εργασίας)	29	41
		ΙΕΚ Υπουργείου Υγείας	50	6
		ΙΕΚ Υπουργείου Τουρισμού ²	8	4
		ΙΕΚ ΥΠΑΙΘ ²	133	72
	Σύνολο			676

¹ Στοιχεία ΕΛΣΤΑΤ για το σχολικό έτος 2017-18

² Στοιχεία για το σχολικό έτος 2018-19

Πηγή: EURYDICE https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-33_el

Στην ΣΕΕΚ οι βασική εκπαιδευτική δομή στην Ελλάδα ήταν τα ΚΕΚ. Με τον νόμο 4013/2012 καταργήθηκαν τα ΚΕΚ και ιδρύθηκαν τα ΚΔΒΜ. Σήμερα υπάρχουν τα ΚΔΒΜ Ι και ΚΔΒΜ ΙΙ (πρώην ΚΕΚ). Μία άλλη σημαντική αλλαγή, για την ουσιαστική διαχειριστική απλοποίηση των προγραμμάτων ΣΕΕΚ, αποτέλεσε η εισαγωγή το 2013 της επιταγής κατάρτισης (voucher). Σύμφωνα με την μελέτη του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2017) ο συνολικός αριθμός των αδειοδοτημένων ΚΔΒΜ Ι & ΙΙ το 2016 ήταν 1.681 και οι ωφελούμενοι την περίοδο 2003-2005 ήταν 161.923 ενώ την περίοδο 2007-2009 αυξήθηκαν σε 296.872. Η αύξηση προέκυψε από τον διπλασιασμό των προσφερόμενων προγραμμάτων. Ως προς τους ωφελούμενους από τις επιταγές κατάρτισης, ή ίδια μελέτη αναφέρει ότι την περίοδο 2013-2015 ήταν 70.932. Ο αριθμός των ΚΔΒΜ το 2018 ανήλθε σε 2.500 (Υπουργείο Εργασίας, 2018).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία για την ΕΕΚ στην Ελλάδα αναδεικνύουν τις μεγάλες διαφορές που υπάρχουν με την ΕΕ. Ενώ έχει αναγνωρισθεί η ΕΕΚ ως κλειδί για την αναπτυξιακή στρατηγική της ΕΕ και έχουν αναπτυχθεί στοχευμένα χρηματοδοτικά προγράμματα και πρωτοβουλίες, στην Ελλάδα τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών είναι κατά 20% χαμηλότερα από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ο ΣΕΒ (2020) στην πρόσφατη έκθεσή του για την ΕΕΚ αναφέρει ότι : *«Στην Ελλάδα, η ΕΕΚ δεν έχει πετύχει ουσιαστικά, ούτε την ένταξη των αποφοίτων της στην αγορά εργασίας, ούτε την κάλυψη των αναγκών των επιχειρήσεων. Αναπόφευκτα θεωρείται δεύτερη, αν όχι ύστατη επιλογή μετά από χρόνια ποιοτικής και ποσοτικής υποβάθμισης, αλλά και κοινωνικής απαξίωσης. Παρά το γεγονός ότι η ζήτηση για εργαζόμενους μεσαίου επιπέδου προσόντων ήταν ανέκαθεν υψηλή, ο δρόμος της ΕΕΚ για τους νέους δεν αναγνωρίζεται ως ελκυστική και πειστική εκπαιδευτική διαδρομή»*.

Ο θεσμός της Μαθητείας στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Η μάθηση που βασίζεται στην εργασία μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Μπορεί να βοηθήσει τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία και να συμβάλει στην ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Το ανακοινωθέν της Μπριζ και τα συμπεράσματα της Ρίγας απαιτούν η μάθηση με βάση την εργασία να γίνει βασικό χαρακτηριστικό των συστημάτων ΑΕΕΚ (CEDEFOP, 2020). Σύμφωνα με την UNESCO-UIS & OECD & Eurostat (2016) ένα πρόγραμμα ΕΕΚ θεωρείται ως μαθητεία όταν είναι συνδυασμένο με την εργασία και το 25% ή και περισσότερο του προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ προγράμματα με 90% και άνω βασιζόμενα στην εργασία εξαιρούνται .

Τα προγράμματα μαθητείας και πρακτικής άσκησης παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από χώρα σε χώρα. Η Ευρωπαϊκή επιτροπή το 2017, στην πρόταση για σύσταση του συμβουλίου σχετικά με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα μαθητείας διατύπωσε έναν αρκετά ευρύ ορισμό για την μαθητεία, ώστε να καλύπτει τις διάφορες μορφές προγραμμάτων μαθητείας που υπάρχουν στα κράτη μέλη και να χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συμμαχίας για θέσεις μαθητείας. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0563&from=EN>), τα προγράμματα μαθητείας νοούνται ως εξής: *«προγράμματα τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία συνδυάζουν την ουσιαστική μάθηση στον χώρο εργασίας, τόσο σε επιχειρήσεις όσο και σε άλλους χώρους εργασίας, με τη μάθηση σε ιδρύματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, και τα οποία οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων που αναγνωρίζονται σε εθνικό επίπεδο. Τα εν λόγω προγράμματα χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη συμβατικής σχέσης μεταξύ του μαθητευόμενου, του εργοδότη και/ή του ιδρύματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και από το γεγονός ότι ο μαθητευόμενος λαμβάνουν αμοιβή ή αποζημίωση για την εργασία τους»*. Ο CEDEFOP (2014b) έχει αναγνωρίσει κάποια κοινά στοιχεία στα προγράμματα μαθητείας:

- το μαθησιακό περιβάλλον εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και φορέα εκπαίδευσης ή κατάρτισης·
- εντάσσονται στην τυπική (επίσημη) επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, οι μαθητευόμενοι αποκτούν συγκεκριμένο προσόν καθώς και επίσημα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό·
- οι μαθητευόμενοι συνήθως υπάγονται σε καθεστώς υπαλλήλου και αμείβονται για την εργασία τους·
- υπό ιδανικές συνθήκες, βασίζονται σε σύμβαση ή επίσημη συμφωνία μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου, αλλά ενίοτε βασίζονται και σε σύμβαση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα

Ο CEDEFOP (2018b) προχώρησε στην χαρτογράφηση των διαφορετικών σχημάτων μαθητείας στην ΕΕ (πίνακας 10). Στην μελέτη που πραγματοποίησε κατέληξε στην παρακάτω ομαδοποίηση:

- Ομάδα Α: μαθητεία ως σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στοχεύει στο να παρέχει στους μαθητευόμενους δεξιότητες και ικανότητες σε για ένα επάγγελμα ή υπηρεσία. Σε αυτήν την ομάδα, το σύστημα μαθητείας διαφέρει από το σύστημα ΕΕΚ που βασίζεται στο σχολείο.
- Ομάδα Β: μαθητεία ως τύπος ΕΕΚ, εντός του επίσημου συστήματος της ΕΕΚ. Στοχεύει στην παροχή ενός διαφορετικού τρόπου μετάδοσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την απόκτηση των επίσημων επαγγελματικών προσόντων, εισάγοντας τους μαθητές στην αγορά εργασίας (μικτή εκπαίδευση και απασχόληση).
- Ομάδα Γ: μαθητεία ως υβριδικό σύστημα. Στοχεύει στο να προσφέρει στους νέους έναν τρόπο να αποκτήσουν προσόντα, φέρνοντάς τους στην αγορά εργασίας (ισχυρή σχέση με την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση). Η ομάδα υβριδικών λειτουργιών Γ συνδυάζει στοιχεία των ομάδων Α και Β, αλλά δεν εμπίπτει πλήρως σε καμία από τις δύο.

Πίνακας 10. Επισκόπηση και κατανομή των προγραμμάτων μαθητείας ανά ομάδα.

Περιγραφή	ΟΜΑΔΑ Α		ΟΜΑΔΑ Β		ΟΜΑΔΑ Γ
	Περιγραφή	Ένα σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης	Ένα σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης	Ένας τύπος ΕΕΚ εντός του επίσημου συστήματος ΕΕΚ	Ένα υβριδικό σύστημα μαθητείας
Σκοπός	Παροχή επαγγελματικής επάρκειας και ικανότητας.	Παροχή ενός διαφορετικού τρόπου μετάδοσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την απόκτηση των επίσημων επαγγελματικών προσόντων, εισάγοντας τους μαθητές στην αγορά εργασίας	Μικτές λειτουργίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης	Παροχή ενός διαφορετικού τρόπου μετάδοσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την απόκτηση των επίσημων επαγγελματικών προσόντων, εισάγοντας τους μαθητές στην αγορά εργασίας	Προσφέρει στους νέους έναν τρόπο να αποκτήσουν προσόντα, φέρνοντας τους στην αγορά εργασίας
Κύρια λειτουργία	Λειτουργία εκπαίδευσης και κατάρτισης	Λειτουργία εκπαίδευσης και κατάρτισης	Μικτές λειτουργίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης	Μικτές λειτουργίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης	Ισχυρός σύνδεσμος με την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση
Καθεστώς πτυχιούχου για την αγορά εργασίας	Εργαζόμενος με ειδικευτή μαθητείας	Εργαζόμενος με ειδικευτή μαθητείας	Επαγγελματικά ειδικευμένος εργαζόμενος	Επαγγελματικά ειδικευμένος εργαζόμενος	Επαγγελματικά ειδικευμένος εργαζόμενος
Διακοβέρνηση	Τμήμα μαθητείας	Τμήμα μαθητείας	Κάτω από την ομπρέλα του συνολικού συστήματος ΕΕΚ, ενδέχεται να υπάρχουν δομές διακυβέρνησης για μαθητεία, ιδίως σε επιχειρησιακό επίπεδο	Κάτω από την ομπρέλα του συνολικού συστήματος ΕΕΚ, ενδέχεται να υπάρχουν δομές διακυβέρνησης για μαθητεία, ιδίως σε επιχειρησιακό επίπεδο	Τμήμα μαθητείας (αρχές απασχόλησης όπως το Υπουργείο Εργασίας)
Προσόν	Ειδικά προσόντα μαθητείας	Ειδικά προσόντα μαθητείας	Προσόντα ΕΕΚ (αποδοδόμενα με διαφορετικούς τρόπους)	Προσόντα ΕΕΚ (αποδοδόμενα με διαφορετικούς τρόπους)	Ειδικά προσόντα μαθητείας
Εκπαιδευτικά πρότυπα	Είδος μαθητείας	Είδος μαθητείας	Κοινή χρήση με άλλους τύπους ΕΕΚ	Κοινή χρήση με άλλους τύπους ΕΕΚ	Κοινή χρήση με άλλους τύπους ΕΕΚ
Ενοδει/επιχειρησιακή εκπαίδευση	Προκαθορισμένο και ίδιο για όλες τις εταιρείες	Προκαθορισμένο και ίδιο για όλες τις εταιρείες	Λιγότερο ρυθμιζόμενο και μεταβλητό (σε επίπεδο σχολείου - εταιρείας)	Λιγότερο ρυθμιζόμενο και μεταβλητό (σε επίπεδο σχολείου - εταιρείας)	Λιγότερο ρυθμιζόμενο και μεταβλητό (σε επίπεδο σχολικής εταιρείας)
Ρύθμιση	Πρόγραμμα μαθητείας	Πρόγραμμα μαθητείας	Β1. Πρόγραμμα μαθητείας (μόνο)	Β2. Πλήρης μαθητεία μεμονωμένες διαδρομές (μόνο)	Β3. Πλήρης και μερική μαθητεία μεμονωμένες διαδρομές
Σημεία	Αυστρία, διαπλή μαθητεία Γερμανία, διαπλή σύστημα Δανία, μαθητεία Κροατία, ενσωπημένο μοντέλο εκπαίδευσης Ιρλανδία, προσόντα μαθητείας Ισπανία, μαθητεία ΟΧΙ, ανώτερα δευτεροβάθμια επαγγελματικά προγράμματα Πολωνία, επαγγελματική κατάρτιση νέων (βιοτεχνία)	Αυστρία, διαπλή μαθητεία Γερμανία, διαπλή σύστημα Δανία, μαθητεία Κροατία, ενσωπημένο μοντέλο εκπαίδευσης Ιρλανδία, προσόντα μαθητείας Ισπανία, μαθητεία ΟΧΙ, ανώτερα δευτεροβάθμια επαγγελματικά προγράμματα Πολωνία, επαγγελματική κατάρτιση νέων (βιοτεχνία)	Βέλγιο (Φ), σύμβαση μερικής απασχόλησης ή μαθητείας Βέλγιο (Φ), μαθητεία για SMEs ² με σύμβαση μερικής απασχόλησης ή μαθητείας Εσθονία, μάθηση με βάση το γόρο εργασίας Γαλλία, σύμβαση μαθητείας Γαλλία, επαγγελματική σύμβαση Λουίγιο, σύμβαση μαθητείας Ρουμανία, μαθητεία στο γόρο εργασίας Αγγλία, μαθητεία SASE ¹ Σκωτία, σύγχρονη μαθητεία	Βέλγιο (Γ), διαπλή κατάρτιση / διαπλή σύμβαση (υποσύστημα εκπαίδευσης) Ισπανία, διαπλή ΕΕΚ με σύμβαση μαθητείας Φινλανδία, εκπαίδευση μαθητείας Ουγγαρία, διαπλή επαγγελματική κατάρτιση με σύμβαση μαθητείας Ιταλία, μαθητεία τύπου 1 στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση & τύπου 3 στην τριτοβάθμια Σουηδία, μαθητεία στην ανώτερη δευτεροβάθμια	Βέλγιο (Γ), διαπλή κατάρτιση / διαπλή σύμβαση (υποσύστημα επαγγελματικής κατάρτισης) Κύπρος, νέα σύγχρονη μαθητεία Ελλάδα, μαθητεία ΕΠΑΣ

¹ Προδιαγραφή προτύπων μαθητείας για την Αγγλία

² Μικρομεσαίες επιχειρήσεις

Με βάση τα στοιχεία από τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι τα προγράμματα μαθητείας εφαρμόζονται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Αναλυτικότερα :

- Το 2017 στην ΕΕ, το 27,9% των μαθητών στην ανώτερη δευτεροβάθμια ΑΕΕΚ γράφτηκαν σε προγράμματα μαθητείας.
- Στην Ιρλανδία, τη Λετονία, Ουγγαρία και την Δανία το 100% συμμετέχει σε προγράμματα μαθητείας. Σχετικά υψηλό ποσοστό εμφανίζει η Ελβετία (90,3%) και η Γερμανία (87,2%).
- Γύρο στο 50% κινούνται το Ηνωμένο Βασίλειο (48,8%) και η Αυστρία (45,7%).
- Μεταξύ 10% και 30%, η Ρουμανία (10,3%), η Σλοβακία (11,9%), η Φινλανδία (13,1%), η Πολωνία (14,9%), η Ολλανδία (21,6%), το Λουξεμβούργο (21,9%), η Γαλλία (24,1%) και η Μάλτα (31,6%).
- Χαμηλότερο από 10% η Βουλγαρία (0,4%), η Ισπανία (2,7%), η Εσθονία (5,1%) , η Σουηδία (5,2%) και το Βέλγιο (5,9%).
- Ορισμένες χώρες, ωστόσο, ανέφεραν σημαντικές αυξήσεις το 2017 σε σχέση με το 2015: Ρουμανία (+7,5%), Μάλτα (+13,5%), Ισλανδία (+7,8%) και Νορβηγία (+34,3%)
- Ορισμένες χώρες όπως η Ελλάδα, η Κροατία, η Ιταλία, η Κύπρος , η Λιθουανία, η Σλοβενία, η Βόρεια Μακεδονία και Τουρκία δεν εφάρμοσαν προγράμματα μαθητείας.

Πίνακας 11. Ποσοστά μαθητών ΑΕΕΚ που συμμετέχουν σε προγράμματα μαθητείας επί του συνόλου των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας ΑΕΕΚ

Χώρα	2015	2017
ΕU28	28,4*	27,9*
Βέλγιο	5,8	5,9
Βουλγαρία	z	0,4
Γσεχία	8,8	z
Δανία	99,7	99,8
Γερμανία	86	87,2
Εσθονία	1,4	5,1
Ιρλανδία	z	100
Ελλάδα	z	z
Ισπανία	1,2	2,7
Γαλλία	24,7	24,1
Κροατία	z	z
Ιταλία	z	z
Κύπρος	z	z
Λετονία	100	100
Λιθουανία	z	z
Λουξεμβούργο	22,1	21,9

Ουγγαρία	100	100
Μάλτα	0	31,6
Ολλανδία	21,3**	21,6**
Αυστρία	46,8	45,7
Πολωνία	15,7	14,9
Πορτογαλία	z	z
Ρουμανία	2,8	10,3
Σλοβενία	z	z
Σλοβακία	9,1	11,9
Φινλανδία	13,6	13,1
Σουηδία	3,6	5,2
Ηνωμένο Βασίλειο	54,1	48,8
Βόρεια Μακεδονία	z	z
Ισλανδία	42,6	50,4
Νορβηγία	32,7	67
Ελβετία	90,4	90,3
Τουρκία	z	z

Πηγή : CEDEFOP calculations based on Eurostat data/UOE data collection on education systems

* Εκτίμηση του CEDEFOP βάσει των διαθέσιμων δεδομένων χώρας.

** Στοιχεία μόνο από δημόσιο τομέα

z: Eurostat: «δεν ισχύει»

Στον πίνακα 11 δεν αναφέρονται στοιχεία για την μαθητεία στην Ελλάδα. Μπορούμε όμως να ανατρέξουμε σε επίσημα στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί από την ΕΛΣΤΑΤ και το ΥΠΑΙΘ, για τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ μαθητείας του ΟΑΕΔ, που αποτελούν το μεγαλύτερο τμήμα της ΑΕΕΚ στην Ελλάδα. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 12. Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά συμμετοχής στην μαθητεία είναι γενικά χαμηλά στα ΕΠΑΛ. Το σχολικό έτος 2016/17, που ξεκίνησε το Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας στα ΕΠΑΛ, μόλις το 6,19% των αποφοίτων συμμετείχε. Το αντίστοιχο για τις ΕΠΑΣ ήταν 71,68% ενώ στο σύνολο ένας στους τρεις (28,92%) μαθητές των ΕΠΑΛ & ΕΠΑΣ συμμετείχε σε πρόγραμμα μαθητείας, όμοια με τον Μ.Ο της ΕU28. Το σχολικό έτος 2017/18 το ποσοστό των ΕΠΑΛ τριπλασιάστηκε στο 18,83% , των ΕΠΑΣ μειώθηκε κατά 2% και το συνολικό άγγιξε το 36,6% ξεπερνώντας κατά 7% το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό (27,9%).

Πίνακας 12. Πλήθος μαθητών ΕΠΑΛ & ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ που συμμετέχουν σε προγράμματα μαθητείας

Σχολικό έτος	ΕΠΑΛ					ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ			ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΑΛ & ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ		
	Απόφοιτοι ¹	Επιτυχόντες Γ / Θμιας ²	Διαθέσιμοι για μαθητεία	Συμμετέχοντες στην Μαθητεία ³	Ποσοστό συμμετοχής στην Μαθητεία	Μαθητές Α&Β τάξης ¹	Συμμετέχοντες στην Μαθητεία ⁴	Ποσοστό συμμετοχής στην Μαθητεία	Μαθητές	Συμμετέχοντες στην Μαθητεία	Ποσοστό συμμετοχής στην Μαθητεία
2016 /17	24316	6260	18056	1118	6,19%	9597	6879	71,68%	27653	7997	28,92%
2017 /18	22880	6478	16402	3089	18,83%	8880	6163	69,40%	25282	9252	36,60%

1 : ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/documents/20181/d59f925a-e457-3f44-f449-295389540416>

2 : <https://government.gov.gr/schetika-me-ta-apotelesmata-isagogis-ton-epitichonton-stin-tritovathmia-ekpedefsi/>

<https://government.gov.gr/oloklirothikan-i-diadikasies-epilog/>

3: Στοιχεία από πίνακα 14

4 : Στοιχεία από πίνακα 7

Ο θεσμός του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2016-17 (Α΄ φάση) σε 7 ειδικότητες που αναπτύχθηκαν σε 120 σχολεία, με 180 τμήματα και 1175 εγγραφές, ενώ τη σχολική χρονιά 2017-18 (Β΄ φάση) διευρύνθηκε σε 16 ειδικότητες και 187 σχολεία, με 406 τμήματα και 3452 εγγραφές (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019). Για το σχολικό έτος 2018-19 (Γ΄ φάση), οι ειδικότητες αυξήθηκαν σε 21 και οι εγγραφές σε 3706. Η κατανομή των θέσεων μαθητείας για την Γ΄ φάση καταγράφεται στο 52% (1.944 θέσεις) για τον δημόσιο τομέα και 48% (1.762 θέσεις) για τον ιδιωτικό (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2020). Το σχολικό έτος 2019-20 συμμετείχαν οι 26 από τις 35 ειδικότητες που λειτουργούν συνολικά στους εννέα Τομείς των ΕΠΑ.Λ. Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΠΕΘ, καταγράφεται συνεχής αύξηση του αριθμού μαθητευόμενων. Στην αύξηση αυτή συνέβαλαν η διεύρυνση των διαθέσιμων ειδικοτήτων, η αύξηση του αριθμού των σχολικών μονάδων που έχουν εντάξει τη μαθητεία στην εκπαιδευτική τους διαδικασία καθώς και η αύξηση του αριθμού των τμημάτων μαθητείας που λειτουργούν σε αυτά. Τα στοιχεία για κάθε φάση παρατίθενται στον πίνακα 13. Οι μικρές διαφορές στην Α και Β φάση οφείλονται σε μαθητευόμενους που εγγράφηκαν και αποχώρησαν από το πρόγραμμα.

Πίνακας 13. Μαθητευόμενοι που συμμετέχουν στο Μεταλυκειακό έτος Μαθητείας Ε-ΠΑΛ

Σχολικό έτος	Φάση	Αριθμός μαθητευομένων	Αριθμός ειδικοτήτων
2016-17	Α΄	1118	7
2017-18	Β΄	3089	16
2018-19	Γ΄	3706	21
2019-20	Δ΄	3100*	26

* Ο ακριβής αριθμός δεν έχει ανακοινωθεί επίσημα

Πηγή: ΥΠΑΙΘ - <https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia/39501-07-02-19-enisxysi-tou-metalykeiakoy-etous-taksis-mathiteias-ton-epal-eksetaseis-pistopoiisis-4>

Η εκπαιδευτική δομή με την μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα μαθητείας στην Ελλάδα είναι οι ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ. Τα στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 14. Η συμμετοχή είναι σχεδόν διπλάσια από τα ΕΠΑΛ, όπου η συμμετοχή στην μαθητεία είναι προαιρετική ενώ στις ΕΠΑΣ είναι ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών. Τα ποσοστά συμμετοχής των ιδιωτικών επιχειρήσεων σε προγράμματα μαθητείας είναι λίγο χαμηλότερα σε σχέση με τα ΕΠΑΛ. Θα περίμενε κάποιος το ποσοστό αυτό λόγω της πολυετούς εμπειρίας και εφαρμογής της μαθητείας από τον ΟΑΕΔ, αλλά και της σύνδεσης μέσω άλλων προγραμμάτων με την αγορά εργασίας, να ήταν μεγαλύτερο.

Πίνακας 14. Μαθητευόμενοι ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ κατά σχολικό έτος, τάξη και είδος εργοδότη

Σχολικό έτος	Τάξη	Δημόσιος τομέας	Ιδιωτικός τομέας	Σύνολο	Ποσοστό (%) στον Ιδιωτικό τομέα
2015-16	Α΄	2301	1506	6928	39,56
	Β΄	2246	875		28,04
2016-17	Α΄	2000	1481	6879	41,55
	Β΄	2029	1369		40,29
2017-18	Α΄	1640	1468	6163	47,23
	Β΄	1747	1308		42,82
2018-19	Α΄ & Β΄	-	-	6100	-
2019-20	Α΄ & Β΄	-	-	5500	-

Πηγή: CEDEFOP - EPAS apprenticeships - Reference Year 2019

Εάν εξετάσουμε την μαθητεία ξεχωριστά στο επίπεδο της μετα- δευτεροβάθμιας, το πρώτο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι 15 Ευρωπαϊκές χώρες προσφέρουν προγράμματα μαθητείας (πίνακας 15) στην μετα-δευτεροβάθμια, έναντι 23 χωρών στην δευτεροβάθμια (πίνακας 11). Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι χώρες που προσφέρουν προγράμματα μαθητείας και στα δύο επίπεδα, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής στην δευτεροβάθμια. Αυτό σημαίνει ότι τα προσφερόμενα προγράμματα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας είναι περισσότερα. Τα ποσοστά αποτυπώνονται στον συγκριτικό πίνακα 16. Στην Ελλάδα μόνο οι ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ προσφέρουν προγράμματα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας. Έχει δοθεί ιδιαίτερο βάρος τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη προγραμμάτων μαθητείας στην μετα-δευτεροβάθμια (τάξη μαθητείας ΕΠΑΛ και

ΙΕΚ). Στα ΙΕΚ μάλιστα η συμμετοχή είναι μικρή. Το 2019 λειτούργησαν 9 τμήματα σε 9 ειδικότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών ΙΕΚ ακολουθεί την διαδρομή της Πρακτικής άσκησης, η οποία είναι μη αμειβόμενη.

Πίνακας 15. Πλήθος σπουδαστών μετά-δευτεροβάθμιας σε Σχολικά και επαγγελματικά προγράμματα με βάση την εργασία (Μαθητεία)

	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EU-27 (2020)	:	:	:	:	:	:	533.110	551.368
EU-28 (2013-20)	:	:	:	:	:	:	533.110	:
Belgium	:	:	:	:	:	:	:	:
Bulgaria	:	:	:	:	:	:	:	:
Czechia	:	:	7.316	5.999	6.616	4.095	:	:
Denmark	:	:	:	:	:	:	:	:
Germany	:	382.430	408.062	364.516	358.869	344.130	377.584	388.421
Estonia	:	424	447	406	399	261	158	220
Ireland	29.638	16.554	:	13.385	13.825	12.655	7.910	23.325
Greece	:	:	:	:	:	:	:	1.439
Spain	:	:	:	0	0	5.534	5.640	5.097
France	:	:	:	:	:	:	:	:
Croatia	:	:	:	:	:	:	:	:
Italy	:	:	:	:	:	:	:	:
Cyprus	:	:	:	:	:	:	:	:
Latvia	:	1.564	3.488	3.945	4.477	4.516	5.049	4.581
Lithuania	:	:	:	:	:	:	:	:
Lux/bourg	:	:	840	702	752	745	609	689
Hungary	75.401	64.758	74.261	75.324	75.144	71.981	80.123	76.403
Malta	:	:	0	0	0	0	0	0
Netherland	4.601	3.920	1.530	567	:	:	:	:
Austria	11.017	12.416	12.182	12.003	11.758	11.492	11.025	9.565
Poland	:	:	:	:	:	:	:	:
Portugal	:	:	:	:	:	:	:	:
Romania	:	:	:	:	12.009	14.484	13.375	9.612
Slovenia	:	:	:	:	:	:	:	:
Slovakia	:	:	2.349	2.013	1.848	1.660	1.497	1.570
Finland	12.764	16.477	16.958	14.989	14.911	15.763	16.411	15.842
Sweden	:	0	9.906	11.191	12.343	13.235	13.725	14.604
UK	:	:	:	:	:	:	:	:
Iceland	:	:	122	125	128	143	123	114
Liech/stein	:	:	:	:	:	:	:	0
Norway	:	:	:	:	:	:	:	:
Switzerland	:	:	12	62	0	0	0	0
Montenegr o	:	:	:	:	:	:	:	:
North Macedonia	:	:	0	0	:	:	:	:
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	:	:	:	:	:	:	:	:

Πηγή: Eurostat (educ_uoe_enrs07)

Πίνακας 16. Ποσοστά σπουδαστών Ανώτερης δευτεροβάθμιας και μετά-δευτεροβάθμιας που συμμετέχουν σε προγράμματα Μαθητείας στην ΕΕ το 2017

	Ανώτερη δευτεροβάθμια (%)	Μετα - δευτεροβάθμια (%)	Διαφορά (%)
Γερμανία	87,2	68,48	18,72
Εσθονία	5,1	0,03	5,07
Ιρλανδία	100	1,43	98,57
Ελλάδα ¹	-	0,26	-0,26
Ισπανία	2,7	1,02	1,68
Λετονία	100	0,92	99,08
Λουξεμβούργο	21,9	0,11	21,79
Ουγγαρία	100	14,53	85,47
Αυστρία	45,7	2,00	43,70
Ρουμανία	10,3	2,43	7,87
Σλοβακία	11,9	0,27	11,63
Φινλανδία	13,1	2,98	10,12
Σουηδία	5,2	2,49	2,71
Ισλανδία	50,4	0,02	50,38
Βέλγιο	5,9	0,00	5,90
Βουλγαρία	0,4	0,00	0,40
Δανία	99,8	0,00	99,80
Γαλλία	24,1	0,00	24,10
Μάλτα	31,6	0,00	31,60
Ολλανδία	21,6	0,00	21,60
Πολωνία	14,9	0,00	14,90
Ηνωμένο Βασίλειο	48,8	0,00	48,80
Νορβηγία	67	0,00	67,00
Ελβετία	90,3	0,00	90,30

1 : Στοιχεία του 2018

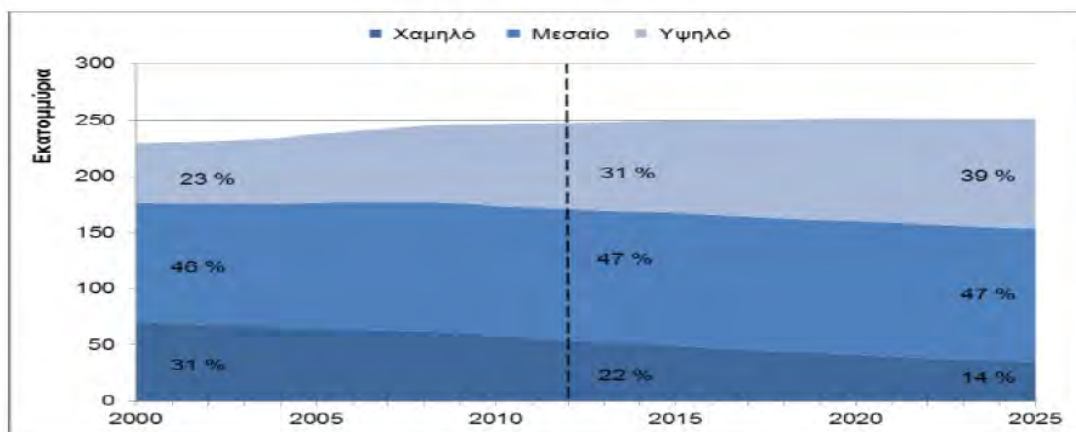
Κλείνοντας την ενότητα για την μαθητεία είναι χρήσιμο να δούμε και τις προβλέψεις για την απασχόληση σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του CEDEFOP & Eurofound (2018) για τα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, διακρίνουμε ότι :

- οι εργαζόμενοι με υψηλά προσόντα προβλέπεται να αυξηθούν κατά περίπου 43 εκατομμύρια μεταξύ 2016 και 2030
- οι εργαζόμενοι με μεσαίο επίπεδο αναμένεται επίσης να αυξηθούν αλλά με πιο μέτριο ρυθμό (κατά περίπου 11 εκατομμύρια). Ενώ αντίθετα οι αριθμοί αυτών με χαμηλό επίπεδο ή καθόλου προσόντα προβλέπεται να συνεχίσουν την ιστορική τους πτωτική τάση. Μεταξύ του 2016 και του 2030, ο πληθυσμός της Ευρώπης (ΕΕ-28 + 3) ηλικίας 15+ με χαμηλό επίπεδο ή καθόλου προσόντα προβλέπεται να μειωθεί κατά περίπου 37 εκατομμύρια.

- Ουσιαστικές αυξήσεις προβλέπονται για τους συνολικούς αριθμούς αυτών που είναι οικονομικά ενεργοί και έχουν πιστοποίηση στο επίπεδο ISCED 5-8. Αναμένεται να αυξηθούν κατά περίπου 24 εκατομμύρια. Για εκείνους που είναι στο ενδιάμεσο επίπεδο αναμένεται μείωση κατά περίπου 6 εκατομμύρια.
- Ο αριθμός αυτών που θα αποκτήσουν προσόντα ενδιάμεσου επιπέδου πιθανότατα θα είναι πολύ υψηλότερος, αλλά πολλοί από αυτούς θα συνεχίσουν να αποκτούν ακόμη υψηλότερου επιπέδου προσόντα.
- Ο αριθμός των οικονομικά ενεργών 15+ εργατικού δυναμικού χωρίς ή με χαμηλά προσόντα προβλέπεται να μειωθεί κατά περίπου 14 εκατομμύρια.
- Περίπου το 25% του εργατικού δυναμικού θα είναι με προσόντα στο ενδιάμεσο επίπεδο έως το 2030, ελαφρά πτώση σε σύγκριση με το μερίδιό τους στο 27% το 2016.

Σύμφωνα με την πρόβλεψη για το 2025 (γράφημα 3) για το επίπεδο υψηλών προσόντων η αύξηση σε σχέση με το 2000 θα είναι 16%. Για το ενδιάμεσο επίπεδο δεν προβλέπεται κάποια σημαντική αλλαγή και για το χαμηλό επίπεδο η μείωση είναι 17%. Οι τάσεις που καταγράφονται για την Ελλάδα ακολουθούν τις γενικές ευρωπαϊκές τάσεις. Η απασχόληση των ατόμων με προσόντα χαμηλού επιπέδου αναμένεται να μειωθεί (από 32% σε 21%), ενώ εντονότερη θα είναι η ζήτηση για θέσεις εργασίας με προσόντα μεσαίου (από 41% σε 45%) και ανώτερου επιπέδου (από 27% σε 34%) (CEDEFOP, 2014a). Ως προς τις δεξιότητες οι προβλέψεις του CEDEFOP για το 2030 δείχνουν για το υψηλό επίπεδο 41%, από το οποίο το 13% είναι για υπερβολικά υψηλό επίπεδο, 45% για μεσαίο επίπεδο και 14% για χαμηλό (γράφημα 5).

Γράφημα 3. Εργατικό δυναμικό και επίπεδο προσόντων στην Ευρώπη



Πηγή: CEDEFOP skills forecast από ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. (2019).

Γράφημα 4. Προβλέψεις του CEDEFOP για τις δεξιότητες με ορίζοντα το 2030: Απασχόληση ανά επίπεδο προσόντων



Πηγή: CEDEFOP https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/9135_el.pdf

Ο CEDEFOP (2020) συγκρίνοντας τα ποσοστά απασχόλησης μεταξύ αποφοίτων Α-ΕΕΚ με προσόντα ISCED 3-4 (ανώτερη δευτεροβάθμια) και όσων έχουν χαμηλότερα προσόντα ISCED 0-2 (κατώτερη δευτεροβάθμια), σε άτομα ηλικίας 20 έως 34 ετών, για το έτος 2018 διαπίστωσε ότι :

- Όσοι είχαν μεσαίου επιπέδου προσόντα (ISCED 3-4) είχαν ποσοστό απασχόλησης 23,3% υψηλότερο σε σχέση με αυτού που είχαν χαμηλό επίπεδο ISCED 0-2.
- Η διαφορά σχεδόν σε όλες τις χώρες ήταν κατά 10% μεγαλύτερη για τους απόφοιτους με μεσαίο επίπεδο. Στην Πορτογαλία, την Εσθονία και την Κύπρο η ασφαλιστική αποζημίωση ήταν χαμηλότερη από 10%. Η Σλοβακία και η Βουλγαρία κατέγραψαν την υψηλότερη διαφορά 40% και άνω. Στην Ελλάδα το ποσοστό ήταν 10,1%.
- Μεταξύ 2015 και 2018 η διαφορά στα ποσοστά απασχόλησης μειώθηκε στην Τσεχία (-15%) και την Εσθονία (-14,3 %). Στη Λιθουανία, αντιθέτως, αυξήθηκε κατά 12,4 %. Στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 3,4%.
- Σε χώρες εκτός ΕΕ, η διαφορά στα ποσοστά απασχόλησης κυμαίνονταν μεταξύ 11,4% (Τουρκία) και 29% (Βόρεια Μακεδονία). Χαμηλότερο από το όριο της ΕΕ ήταν στην Ελβετία και την Τουρκία.
- Το 2018, το ποσοστό απασχόλησης για αποφοίτους της ΑΕΕΚ με μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 3-4) ήταν 6,6% υψηλότερο από ότι για εκείνους που αποφοίτησαν από τη γενική εκπαίδευση στα ίδια επίπεδα.. Μόνο στην Εσθονία(-1,1%), την Κύπρο(-1,9%), το Ηνωμένο Βασίλειο (-2,4%) και το Λουξεμβούργο (-3,2%), ήταν το ποσοστό απασχόλησης μικρότερο. Στην Ελλάδα δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά (-0,8%). Κατά την περίοδο 2015-18, στην

ΕΕ, το ποσοστό απασχόλησης για αποφοίτους ΑΕΕΚ έναντι αυτών της γενικής εκπαίδευσης αυξήθηκε, κατά μέσο όρο, κατά 1,2 %.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει, σε επίπεδο ΕΕ, πως η ΑΕΕΚ λειτουργεί θετικά ως προς την απασχολησιμότητα των νέων.

Προτάσεις για την ΕΕΚ

Στην έκθεση – γνωμοδότηση της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Ε.Ε. για την ΕΕΚ παρουσιάζονται οι αναδυόμενες τάσεις για την ΕΕΚ, το όραμα για την μελλοντική πολιτική, οι μελλοντικές πρωτοβουλίες και η ανάγκη της συνεργασίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission, 2018 & Λιντζέρης, 2019). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην σύνδεση των δεξιοτήτων με την ΕΕΚ, στην ανάπτυξη της μαθητείας, στην βελτίωση της ποιότητας και στην διακυβέρνηση της ΕΕΚ.

Ως προς τις βασικές αναδυόμενες τάσεις για την ΕΕΚ ο Λιντζέρης (2019) αναφέρει τα εξής: *«την ανάγκη επανατοποθέτησης των συστημάτων ΕΕΚ μέσα στο μείγμα δεξιοτήτων (βασικών, γενικών, εγκάρσιων, επαγγελματικών) που θεωρούνται απαραίτητες για το μέλλον της εργασίας και γενικότερα της κοινωνικής ζωής, την αυξημένη διαπερατότητα μεταξύ ΕΕΚ και γενικής εκπαίδευσης, αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, ανώτερης ΕΕΚ και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον αμφίδρομο χαρακτήρα της σύνδεσης ΕΕΚ και αγοράς εργασίας, τον αυξημένο ρόλο των συστημάτων πρόγνωσης δεξιοτήτων και της άμεσης προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών βάσει αυτών, την ισορροπημένη αντιμετώπιση των εισροών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της ΕΕΚ, τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών με καίριο ρόλο των κοινωνικών εταίρων στη διακυβέρνηση των συστημάτων ΕΕΚ, τη σύνδεση με την καινοτομία και τη συμβολή στην ανταγωνιστικότητα και την οικονομική μεγέθυνση της ΕΕ».*

Σχετικά με το όραμα για τη μελλοντική πολιτική της ΕΕ για την ΕΕΚ μετά το 2020 ορίζεται από τρία βασικά στοιχεία (European Commission, 2018):

1. Δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα για απασχολησιμότητα, προσαρμοστικότητα, προσωπική ανάπτυξη και ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.
2. Προσβάσιμη, ελκυστική, αξιόπιστη και καινοτόμα παροχή υπηρεσιών ΕΕΚ για όλους.
3. Ολοκληρωμένα, ευέλικτα, διαφοροποιημένα και ποιοτικά συστήματα με διακυβέρνηση, χρηματοδότηση και καθοδήγηση που προωθούν την αριστεία, την ένταξη και την αποτελεσματικότητα.

Οι μελλοντικές πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο μπορούν να περιλαμβάνουν (European Commission, 2018):

1. Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Επαγγελματικών Δεξιοτήτων.
2. Πλατφόρμα Κέντρων Επαγγελματικής Αριστείας
3. Υποστηρικτικές Υπηρεσίες για αμοιβαία μάθηση σχετικά με την ΕΕΚ
4. Ευρωπαϊκή Συμμαχία για την Μαθητεία

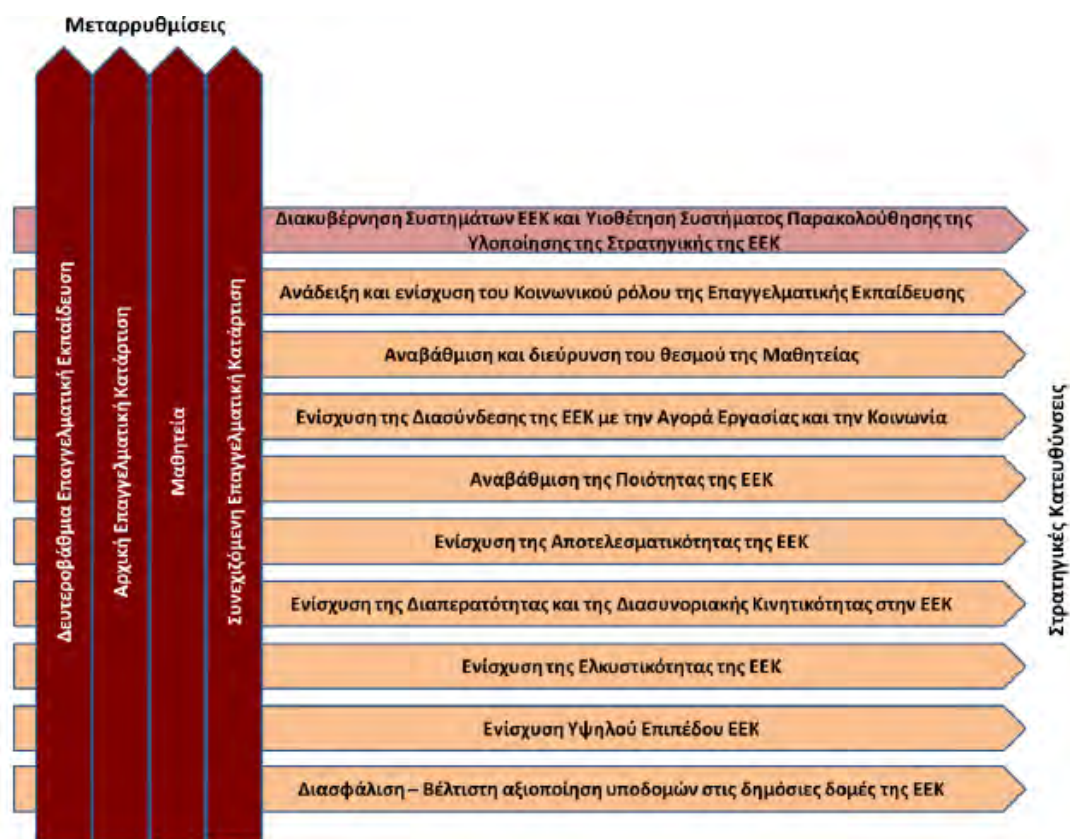
5. Κινητικότητα και Διεθνοποίηση στην ΕΕΚ

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι προτάσεις του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ) για την ΕΕΚ στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την έκθεση του ΣΕΒ (2020), οι απαραίτητες παρεμβάσεις αφορούν τέσσερεις κεντρικούς άξονες:

1. Βελτίωση του συστήματος διακυβέρνησης της ΕΕΚ και υιοθέτηση ενός νέου υποδείγματος διοίκησης, με στόχο την ενίσχυση της ευελιξίας και της εξωστρέφειας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
2. Ενίσχυση της μάθησης με βάση την εργασία (μαθητεία και πρακτική άσκηση) εντός του συστήματος τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.
3. Ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου Πλαισίου Ποιότητας για την ΕΕΚ και αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με στόχο τη συστηματική ανατροφοδότηση του συστήματος και τη συνεχή αναβάθμισή του.
4. Σχεδιασμός ειδικών προγραμμάτων σπουδών κλαδικού/τομεακού χαρακτήρα, με στόχο τη βελτίωση της σύνδεσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και των επιχειρήσεων.

Σε παλαιότερη μελέτη για την ΕΕΚ του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, (2014), διατυπώνονται ορισμένες κατευθύνσεις – προτάσεις για την αναβάθμιση και αναμόρφωση της ΕΕΚ, όπως η ποιοτική αναβάθμιση, η ανάγκη στρατηγικού σχεδιασμού, αυστηροποίηση του πλαισίου λειτουργίας, η προσφορά στους αποφοίτους πιστοποιημένων επαγγελματικών δεξιοτήτων από τις οποίες θα απορρέουν συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα, καθώς και δυνατότητες για τη συνέχιση των σπουδών τους, αύξηση του ποσοστού εισακτέων στα ΑΤΕΙ και η αναβάθμιση του επιπέδου EQF των τίτλων ΕΠΑΛ, ΙΕΚ και μαθητείας. Η αύξηση του ποσοστού εισαγωγής στα ΑΤΕΙ και η αναβάθμιση κατά 1 επίπεδο στην κλίμακα EQF υιοθετήθηκαν. Δύο χρόνια αργότερα το 2016 από το Υπουργείο Παιδείας αναπτύχθηκε το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ. Στην εικόνα 2 φαίνονται οι 10 στρατηγικές κατευθύνσεις που όριζε (ΥΠΕΘ, 2016). Ως αποτέλεσμα του παραπάνω πλαισίου προέκυψε η λειτουργία του μεταλλυκτικού έτους – τάξη Μαθητείας των ΕΠΑΛ το 2017 και ξεκίνησε το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ.

Εικόνα 2. Οι 10 Στρατηγικές κατευθύνσεις του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας



Πηγή: ΥΠΕΘ (2016)

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ΕΕΚ στην Ελλάδα διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τα Ευρωπαϊκά δεδομένα. Η συμμετοχή σε επίπεδο δευτεροβάθμιας κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Η διαφορά με τον μέσο όρο της ΕΕ είναι της τάξεως του 20%. Ανήκουμε στις χώρες με τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην ΕΕΚ. Η χώρα μας δείχνει να κινείται αντίθετα σε σχέση με την Ευρωπαϊκή τάση. Διαχρονικά η επιλογή της επαγγελματικής εκπαίδευσης μειονεκτεί έναντι της γενικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που δικαιολογούν την επιλογή αυτή, όμως το ζητούμενο είναι ποιος θα πρέπει να είναι ο μελλοντικός προσανατολισμός του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις Ευρωπαϊκών οργάνων εκπαιδευτικής πολιτικής, η ΕΕΚ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας. Υπό αυτό το πρίσμα θα πρέπει στην χώρα μας να ενισχυθεί η ΕΕΚ, όχι για να γίνει η πρώτη επιλογή, αλλά για να δημιουργήσει προοπτικές αύξησης της απασχόλησης και ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την ΕΕΚ ώστε να γίνει ελκυστικότερη και ποιοτικότερη. Θα πρέπει να δοθούν επιπλέον κίνητρα για συμμετοχή στην ΕΕΚ. Να εκσυγχρονισθεί και να προσαρμοσθεί στα νέα δεδομένα με σχέδιο και χωρίς πολλές και συχνές αλλαγές όπως έγινε στο παρελθόν. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ΕΕΚ, την ίδια στιγμή που τα ποσοστά συμμετοχής είναι χαμηλά, αποδυναμώνει τις υπάρχουσες δομές. Εκσυγχρονισμός και προσαρμογή χρειάζεται. Είναι αμφίβολο κατά πόσο η δημιουργία μιας νέας δομής όπως οι ΣΕΚ θα λειτουργήσει θετικά και θα ενισχύσει την ΕΕΚ.

Τα τελευταία χρόνια, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται μεγάλη προσπάθεια να ενισχυθεί το μοντέλο της ΕΕΚ που βασίζεται στην μάθηση μέσω της εργασίας. Το μοντέλο αυτό, με πολλές διαφορετικές παραλλαγές, χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται στην ΕΕ με σκοπό την σύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας και την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η διασύνδεση με την αγορά εργασίας έχει να κάνει με δυο βασικά στοιχεία. Τον θεσμό της μαθητείας και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών δομών της ΕΕΚ. Στην Ελλάδα ο θεσμός της μαθητείας εφαρμόζεται πολλά χρόνια στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ και από το 2017 στα ΕΠΑΛ και τα 2 τελευταία χρόνια και στα ΙΕΚ. Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά συμμετοχής είναι χαμηλά σε σχέση με την ΕΕ παρόλο που οι ΕΠΑΣ Μαθητείας λειτουργούν χρόνια με το μοντέλο αυτό και θεωρούνται ένας πετυχημένος θεσμός. Αυτό οφείλεται στο ότι έχουν μικρό ποσοστό μαθητικού δυναμικού (10%) επί του συνόλου της ΕΕΚ. Ο θεσμός της μαθητείας στην Ελλάδα θα πρέπει να ενισχυθεί αυξάνοντας τις θέσεις των εργοδοτών του ιδιωτικού τομέα και παράλληλα να λυθεί θεσμικά το διπλό σύστημα μαθητείας και πρακτικής άσκησης που ισχύει στα ΙΕΚ. Από τη στιγμή που στις ΕΠΑΣ και στα ΕΠΑΛ λειτουργεί η μαθητεία και στα ΙΕΚ θα πρέπει να λειτουργεί μόνο η μαθητεία. Ως προς το δεύτερο στοιχείο, την επιλογή των ειδικοτήτων, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα θεσμοθετημένο όργανο το οποίο θα αποτελείται από φορείς της αγοράς εργασίας και το ΥΠΑΙΘ και θα έχει ως σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των ειδικοτήτων κάθε 5 χρόνια με εισηγητική έκθεση, βάσει στοιχείων από μελέτες και στατιστικά δεδομένα.

Οι προβλέψεις για τις μελλοντικές θέσεις εργασίας σε σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο προσόντων, σε Ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό επίπεδο, καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ΕΕΚ. Η πρόβλεψη για το 2030 είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό περίπου 45% θα πρέπει να έχει μεσαία προσόντα (γράφημα 4), δηλαδή απόφοιτοι της ΕΕΚ σε δευτεροβάθμιο και μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο θα πρέπει να ενισχυθεί η ΕΕΚ. Απαιτούνται πρωτοβουλίες ανάδειξης της ΕΕΚ και του ρόλου της, νέα προγράμματα σπουδών και επιπλέον οικονομικοί πόροι για ενίσχυση και βελτίωση του εξοπλισμού και των δομών. Πιθανές συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα με σκοπό την μερική χρήση των εγκαταστάσεων ή των τμημάτων τεχνικής εκπαίδευσης προσωπικού μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά στα εργαστηριακά μαθήματα.

Βιβλιογραφία

- Bruges Communiqué. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Ανακτήθηκε Ιούλη29, 2020, από: https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/brugescom_en.pdf
- CEDEFOP. (1996). *Vocational training glossarium*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-827-8326-X. Ανακτήθηκε Ιούλη28, 2020, από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2e5decdd-1451-4c20-aa9d-93687300656b/language-en>

- CEDEFOP. (2004). *Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Περιγραφή του συστήματος χρηματοδότησης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. ISBN 92-896-0250-3. Ανακτήθηκε Ιούλη 28, 2020, από: https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/5143_el.pdf
- CEDEFOP. (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε Ιούλη 30, 2020, από: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.
- CEDEFOP. (2014a). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ISBN 978-92-896-1619-5, doi: 10.2801/75949. Ανακτήθηκε Ιούλη 30, 2020, από: https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/4130_el.pdf
- CEDEFOP. (2014b). *Αναπτύσσοντας προγράμματα μαθητείας*. Ενημερωτικό σημείωμα.
- CEDEFOP (2018a). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 5: education and labor market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe*. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP research paper; No 69. Ανακτήθηκε Αύγουστο 8, 2020, από: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/730919>
- CEDEFOP (2018b). *Apprenticeship schemes in European countries*. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε Αύγουστο 8, 2020, από: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857>
- CEDEFOP, Eurofound (2018). *Skills forecast: trends and challenges to 2030*. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP reference series; No 108. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/4492>
- CEDEFOP (2019). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts, providers and participants in Europe 1995-2015*. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP research paper; No 74. Ανακτήθηκε Αύγουστο 7, 2020, από: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/357>
- CEDEFOP (2020). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies Indicator overviews: 2019 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP research paper: No 76. Ανακτήθηκε Αύγουστο 7, 2020, από: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>
- E.E. C 155/01. (2009). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη δημιουργία Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*.

Ανακτήθηκε Ιούλη 26, 2020, από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1562578234799&uri=CELEX:32009H0708\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?qid=1562578234799&uri=CELEX:32009H0708(01))

European Commission. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union ISBN 978-92-79-23166-7. Ανακτήθηκε Αύγουστο 5, 2020, από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b34aeca-d9bb-4ac1-a3dc-d106e43bc2bf#>

European Commission. (2018). Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Κατάρτιση. *Γνωμοδότηση σχετικά με το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020*. Μετάφραση Λιντζέρης Π. & Αγγελιάκης Α.

European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9484-101-8 ISSN 2443-5333 doi:10.2797/4460.

Eurostat. (2019). Article : *Vocational education and training statistics, In Education and training in the EU - facts and figures*. Ανακτήθηκε Ιούλη 26, 2020, από: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Vocational_education_and_training_statistics

Riga Conclusions. (2015). European Commission: *on a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 bruges communiqué*. Ανακτήθηκε Ιούλη 29, 2020, από: https://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf

UNESCO-UIS; OECD; Eurostat (2016). UOE data collection on formal education.

Ενημερωτικό σημείωμα – 9088 EL. Ανακτήθηκε Αύγουστο 8, 2020, από: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57917>

Γκότσης, Π. (2008). *Η Οδύσσεια της Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1828-2008)*. Αθήνα : εκδόσεις ΙΩΝ.

21cb1c48626b/UOE2016manual_12072016.pdf

Ζωγόπουλος, Ε. & Καρατζάς, Ι. (2019). Εξετάσεις πιστοποίησης αποφοίτων μαθητείας ΕΠΑ.Λ. Μελέτη περίπτωσης για την ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» από το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των

Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Ρόδος. 12-14/4/2019.

Ζωγόπουλος, Ε. & Καρατζάς, Ι. (2020). Μεταλκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας. Διερεύνηση απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων μαθητευομένων για το πρόγραμμα, *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2 (2020), 144-157.

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Συγγραφική ομάδα: Καρατζογιάννης, Σ. & Πανταζή, Σ. ISBN: 978-618-5025-28-1. Ανακτήθηκε Αύγουστο 5, 2020, από: https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/meleti_eppagelmatiki_ekpaideusi.pdf

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. (2017). Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις. Επιμέλεια - Εισαγωγή: Χρήστος Γούλας και Παρασκευάς Λιντζέρης. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. (2019). Δεξιότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: Εκπαιδευτικοί δείκτες και εργατικό δυναμικό. Επιμέλεια : Χ. Γούλας, Χ. Ζάγκος & Ν. Παϊζης. ISBN:978-618-5006-34-1

Λιντζέρης, Π. (2019). *Το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020: Απόψεις και προτάσεις της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Ε.Ε. για την επαγγελματική κατάρτιση*. Ενημερωτικά Σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Παϊδούση, Χ. (2014). ΕΙΕΑΔ : Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Ανακτήθηκε Ιούλη 29, 2020, από: shorturl.at/puy12

Παπαευαγγέλου, Α. (2020). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. υπό το πρίσμα των προσαρμογών για κοινές πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιοδικό: *EducatioNext* - I.S.S.N. : 2653-9403. Ιούνιος 2020 - 4ο Τεύχος, σελ. 171-193.

ΣΕΒ. (2020). Special Report, Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους. Ανακτήθηκε Αύγουστο 5, 2020, από: https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/53155/SR_EEK_Draft_final_new.pdf

ΥΠΕΘ. (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Ανακτήθηκε Αύγουστο 5, 2020, από: <http://tiny.cc/43mmsz>

Υπουργείο Εργασίας. (2018). *Στρατηγικό Πλαίσιο για τον Ανασχεδιασμό των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης*. Ανακτήθηκε Αύγουστο 17, 2020, από: http://www.opengov.gr/minlab/wp-content/uploads/downloads/2018/04/stratigiko_plaisio.pdf

Η ένταξη των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σούλτος Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Η πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, η αποδοχή και ο σεβασμός στο αλλότριο-διαφορετικό είναι πλέον απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών, που εκτός των άλλων αποβλέπουν στον αλληλοσεβασμό των πολιτισμών και στην ειρηνική διαβίωση των ατόμων. Η πολιτισμική ανομοιογένεια έχει δημιουργήσει ρατσιστικά και ξενοφοβικά αντανακλαστικά. Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην ομογενοποίηση της ανομοιογένειας. Το σχολείο στοχεύει στο να διαμορφώνει «πολυπολιτισμικές προσωπικότητες». Η Ελλάδα ως δημοφιλής προορισμός μεταναστών βιώνει αυτή την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και τα προβλήματα που αναφύονται από αυτή τη σύγκρουση, χωρίς ωστόσο η ελληνική κοινωνία να έχει καταφέρει να εκσυγχρονιστεί ικανοποιητικά. Η αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, δημιούργησε την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων δομών ενσωμάτωσης τους, αφού τα προβλήματα που προέκυπταν, όπως η γλώσσα, ήταν σημαντικά. Έτσι αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, όπως το αφομοιωτικό, το ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Λέξεις- Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Μοντέλα Διαχείρισης

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, έννοιες όπως διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα πρωταγωνιστούν στον κόσμο της εκπαίδευσης, όπως αυτό φαίνεται από την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό. Η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση αλλάζει σταδιακά την ποιότητα της. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, η αποδοχή και ο σεβασμός στο αλλότριο-διαφορετικό είναι πλέον απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών, που εκτός των άλλων αποβλέπουν στον αλληλοσεβασμό των πολιτισμών και στην ειρηνική διαβίωση των ατόμων (Λυκίδη, 2012). Όμως, η πολιτισμική ανομοιογένεια έχει δημιουργήσει ρατσιστικά και ξενοφοβικά αντανακλαστικά. Αυτή η ανομοιογένεια μεταφέρεται και στο σχολείο όπου μαθητές διαφορετικών αναγκών, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων από διαφορετικούς πολιτισμούς και έθνη καλούνται να συμβιώσουν αρμονικά εκτός της τάξης (Day, 2003). Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008:7) «η εκπαιδευτική διαδικασία τα τελευταία χρόνια προσανατολίζεται στην αυτόνομη μάθηση, με σκοπό τα παιδιά και οι νέοι να προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις ραγδαία μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της Εποχής της Πληροφορίας».

Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην ομογενοποίηση της ανομοιογένειας. Το σχολείο στοχεύει στο να διαμορφώνει «πολυπολιτισμικές προσωπικότητες», δηλαδή ανθρώπους που κουβαλούν το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, ταυτόχρονα, όμως, έχει τη δυνατότητα να αφομοιώνει χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και επιπλέον, να έχει αποτελεσματική επικοινωνία με αυτούς. Όταν οι μαθητές εκπαιδευτούν στο να συμβιώνουν με τον «άλλο», τον διαφορετικό στην μικροκοινωνία του σχολείου, τότε θα είναι ικανοί ως ενήλικες να διαχειρίζονται επιτυχώς την επαφή τους με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (UNESCO, 2002). Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι αφενός να παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους κατοίκους μιας χώρας ανεξάρτητα πολιτισμικής καταγωγής να αναπτύσσονται αρμονικά αφετέρου της οικοδόμησης μιας κοινωνίας χωρίς φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής που βρίσκει εφαρμογή στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η Ελλάδα ως δημοφιλής προορισμός μεταναστών βιώνει αυτή την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και τα προβλήματα που αναφύονται από αυτή τη σύγκρουση, χωρίς ωστόσο η ελληνική κοινωνία να έχει καταφέρει να εκσυγχρονιστεί ικανοποιητικά. Εδώ είναι που ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει σημαντική αξία, αφού προσπαθεί να εδραιώσει αξιακούς κώδικες, οι οποίοι προάγουν την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, την ισότιμη και απρόσκοπτη ενσωμάτωση τους στο νέο περιβάλλον, στην αποφυγή δημιουργίας στερεοτύπων και στην προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, δημιούργησε την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων δομών ενσωμάτωσης τους, αφού τα προβλήματα που προέκυπταν, όπως η γλώσσα, ήταν σημαντικά. Έτσι αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα τα οποία έχουν ως στόχο την επίλυση των προβλημάτων (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004). Αυτά είναι:

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρεί την εθνικότητα ως ολότητα όπου οι διάφορες εθνότητες για να ενταχθούν θα πρέπει να προσαρμόσουν τις συνήθειές τους σε αυτές της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2010). Το μοντέλο στοχεύει στην απορρόφηση των μη κυρίαρχων ομάδων από τον πολιτισμό υποδοχής και καθιστά υπεύθυνο τον μετανάστη για την ένταξή του ή μη στο νέο περιβάλλον (Γκόβαρης, 2011). Στα σχολεία που γίνεται εφαρμογή του αφομοιωτικού μοντέλου τα μη κυρίαρχα παιδιά θα πρέπει να προσαρμοστούν άμεσα στη νέα γλώσσα ακολουθώντας την μονοπολιτισμικότητα του σχολείου. Οι μαθητές από διαφορετική εθνότητα αντιμετωπίζονται από το κράτος ως πρόβλημα, το οποίο πρέπει να επιλυθεί με την ταχεία αφομοίωση τους (Μάρκου, 1996). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι για να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, το ποσοστό των αλλόγλωσσων

μαθητών πρέπει να μην υπερβαίνει το 30% του μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου, 2010). Για να ενσωματωθούν στο νέο περιβάλλον, θα πρέπει να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, που θα τους εφοδιάσει με ευκαιρίες για την ένταξή τους στην κοινωνία (Κωστή κ.ά. 2004). Τέλος, το κράτος δεν είναι υποχρεωμένο να μάθει τη μητρική γλώσσα στους μετανάστες αλλά η οικογένεια, η οποία θα διατηρήσει και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο αυτό αποδέχεται ότι κάθε εθνοτική ομάδα φέροντας στοιχεία πολιτισμού αφενός επηρεάζεται από τη χώρα υποδοχής της, αφετέρου επηρεάζει αυτήν, συμβάλλοντας στην αναδιαμόρφωση της (Γεωργογιάννης, 2010). Επομένως, ενώ με το αφομοιωτικό μοντέλο ο μετανάστης πρέπει να αποκοπεί από την εθνική του καταγωγή, σε αυτό το μοντέλο ο πολιτισμός των μεταναστών αποτελεί στοιχείο της καινούργιας ζωής τους (Νικολάου, 2010), όπου η διαφορετικότητα είναι αποδεκτή, χωρίς να προκαλεί δυσκολίες στην ένταξή τους. Για την ένταξη των παιδιών στις καινούριες κοινωνικές συνθήκες αλλά και για την προστασία της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα στα πλαίσια του σχολείου, στα οποία γίνεται προσπάθεια να μάθουν τα πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, με σκοπό την απρόσκοπτη ενσωμάτωση τους (Μάρκου, 1996). Παρόλο αυτά, εξακολουθούμε ως κοινωνία να εστιάζουμε στην ομοιογένεια των μονάδων που την απαρτίζουν, δηλαδή τα παιδιά ωθούνται να προσαρμόσουν τις συνήθειές τους για να ενταχθούν (Νικολάου, 2010). Επομένως, το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στην πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών εφοδιάζοντάς τα με δεξιότητες χρήσιμες για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2010).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2010), το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργήθηκε τη δεκαετία το 1970 για να καλύψει την αναποτελεσματικότητα των μοντέλων της ενσωμάτωσης και αφομοίωσης. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αρχή ότι η επιτυχής συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την αμοιβαία αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (Γεωργογιάννης, 2010). Η χώρα προορισμού προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα και εξασφαλίζει τη διατήρηση των ιδιαίτερων στοιχείων της εθνικής ταυτότητας και τη διασφάλιση και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (Banks, 1994, όπ. αναφ. στο Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004). Παρόλο αυτά, η πολυπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων χωρίς να λαμβάνει υπόψη της την ανθρώπινη πλευρά, ταξινομώντας τους σε ομάδες βάσει των παραδοσιακών χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας (Νικολάου, 2010). Η απουσία του κράτους αναγκάζει τις μεταναστευτικές ομάδες να προσαρμοστούν στηριζόμενες στις δικές τους δυνάμεις για να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Νικολάου, 2010). Στο σχολικό χώρο εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο τη μετάδοση αξιών, ώστε αφενός οι μαθητές να είναι γνώστες του πολιτισμού τους και αφετέρου να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2010).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Έκανε την εμφάνιση του στην Αγγλία και την Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και οι θιασώτες του είναι αντίθετοι στο πολυπολιτισμικό μοντέλο γιατί αυτό εστιάζει σε θεσμούς και σε στάσεις μόνο όταν το κοινωνικό δυναμικό δεν υφίσταται. Έτσι, η μεταβολή των εκπαιδευτικών και κρατικών μηχανισμών πρέπει να επιφέρει απαλοιφή των ρατσιστικών φαινομένων (Γεωργογιάννης, 2010). Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στη δικαιοσύνη του κράτους και στην κατάργηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού (Νικολάου, 2010). Επιπλέον, το αντιρατσιστικό μοντέλο επιτάσσει την εγκαθίδρυση μηχανισμών που εξασφαλίζουν την ισότητα στη μάθηση και τη θεσμική προστασία ενάντια στο ρατσισμό (Γεωργογιάννης, 2010).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Πολλοί θεωρούν ότι το μοντέλο αυτό προήλθε από την εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικό και ενδυναμώθηκε μετά την αφύπνιση των μεταναστών, οι οποίοι θέλησαν την ενεργό συμμετοχή τους στη χώρα υποδοχής ως ισότιμοι εταίροι, αντί για περιθωριακές ομάδες (Νικολάου, 2010). Τα στοιχεία του μοντέλου αυτού σχετικά με την εκπαίδευση τους και την πολιτισμική τους εξέλιξη, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με στόχο την αρμονική ένταξη των παιδιών στη χώρα υποδοχής και τη μεταστροφή του σχολείου σε μια διαπολιτισμική κουλτούρα (Κωστή κ.ά. 2004).

Παραδείγματα εφαρμογής στο Ελληνικό σχολείο

Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και προσφύγων, η ελληνική πολιτεία έχει θεσμοθετήσει τις κάτωθι δομές:

A. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όταν το 45% του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, τότε η σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικό σχολείο. Σε αυτές τις σχολικές μονάδες υλοποιούνται εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, παράλληλα με την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας.

B. Τις Τάξεις Υποδοχής I,II ΖΕΠ (Τ.Υ) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) προωθεί μέτρα, τα οποία στοχεύουν στην εξάλειψη της ανισότητας και στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλα τα παιδιά, που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Ο Ν. 3879/2010, (ΦΕΚ 163Α), άρθ. 26, θεσμοθετεί τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο

εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής. Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, εντάσσεται μέσα στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τάξη Υποδοχής είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Η Τάξη Υποδοχής, λειτουργεί ως παράλληλη Τάξη και βοηθάει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά, να ενταχθούν στην τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό περιβάλλον. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Στην τάξη υποδοχής I εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη. Στην τάξη υποδοχής II εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία».

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. εγκύκλιο 120284/Γ1/5-10-2012/ΥΠΠΕΘ «Το πρόγραμμα των Φ.Τ παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς, είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Φροντιστηριακό Τμήμα, μπορεί να ιδρυθεί εκεί που ο μικρότερος αριθμός μαθητών που χρειάζεται να φοιτήσουν σε αυτό είναι 3 και ο ανώτερος 8. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα, παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια και λειτουργούν εκτός του διδακτικού ωραρίου, ως 8 ώρες την εβδομάδα. Διδάσκονται τα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής Ιστορίας, καθώς και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων».

Γ. Τις ΔΥΕΠ

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Με την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ η ελληνική πολιτεία ανταποκρίνεται με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που συνιστά θέμα πολυσύνθετο και εξίσωση με πολλούς αγνώστους. Παρά την πολυπλοκότητα αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159) εφαρμόζεται εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) που θα καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ θα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν οργανωτικά τις σχολικές μονάδες. Ως εκπαιδευτικό σχήμα θα οργανωθούν στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις προαναφερθείσες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις

για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα».

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες δεν έχουν λύσει προβλήματα που χρειάζονται άμεση αντιμετώπιση, όπως είναι το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρειάζονται συστηματική εκπαίδευση, ώστε να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία του νέου σχολικού πληθυσμού με ευαισθητοποίηση και επιτυχία (Παυλής, 2017).

Το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με τον παραδοσιακό του τρόπο. Οφείλει να αναδιαταχθεί, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης, 2003).

Η αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοροποίησης και η λήψη παιδαγωγικών, διδακτικών, ψυχοκοινωνικών μέτρων μπορεί να συμβάλει στη βοήθεια των μαθητών, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα και παράλληλα στη κοινωνία που ζουν, αφού μπορούν να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές πρακτικές.

Επιπλέον, οι πραγματικές συνθήκες διαβίωσης αυτών των οικογενειών (φτώχεια, κοινωνικές διακρίσεις, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων) δημιουργούν κλίμα εγκατάλειψης και απομόνωσης, αλλά και εκπαιδευτικής ανισότητας, της οποίας η αποτελεσματική αντιμετώπιση δεν μπορεί να περιοριστεί στα πλαίσια του σχολείου (Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., Συρίγος, Σ., 2012)

Είναι βέβαιο πως απαιτείται αρκετός χρόνος μέχρι η ελληνική κοινωνία να βρει τις ισορροπίες της και να διαμορφώσει ένα μέλλον βασιζόμενο στην αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό, αφού η παρουσία των μειονοτικών ομάδων δεν είναι ένα παροδικό φαινόμενο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks, A. (1994). *Multie Ethnic Education: Theory and Practice*. Στο Δ. Κωστή & Μ. Παπαδοπούλου, *Στάσεις και Συμπεριφορές Ελλήνων και Αλλοδαπών σε Γυμνάσια του Νομού Αττικής* (Πτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση- Διαπολιτισμική Αγωγή*. Στο Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας)*. Αθήνα: Κείμενα Εργασίας.
- Λυκίδη, Σ.Φ. (2012). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση*. Στο Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα* (σσ.287). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παυλής, Δ. (2017). *Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2). 1079-1096.
- UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Παρίσι: UNESCO
- Sirious, (2013). *Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. ΠΕ 1 Κρατική Επισκόπηση-Συγκριτική Ανάλυση. Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms)*, Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg.

Νόμοι-Εγκύκλιοι

- N. 2985/2017/ΥΠΠΕΘ. Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.
- N.4547/2018/ΥΠΠΕΘ. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 4415/2016, Α'(ΦΕΚ 159 τ. Α'). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N.3879/2010, (ΦΕΚ 163 τ. Α'). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- N. 2413/96. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- ΥΑ Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
- Αρ.Πρωτ. Φ.3/960/102679/Γ1/20-08-2010/ΥΠΔΒΜΘ
- Αριθ. Πρωτ. Φ.1 Τ.Υ/1073/117052/Γ1/23-09-2009/ΥΠΕΠΘ
- Αρ. Πρωτ. 120284/Γ1/5-10-2012/Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ioannisnikolatos@gmail.com

Περίληψη

Η είσοδος μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει συντελέσει στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί στα σχολεία μια εκπαιδευτική πολιτική που θα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την αρμονική συμβίωση και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Σε αυτή τη διαδικασία κομβικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσω του οποίου οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μετουσιωθούν σε πράξη, ώστε όλοι οι μαθητές να διαπνέονται από τις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του, ώστε να γίνουν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, διατηρώντας όμως παράλληλα την εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις τους κ.ά.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος, εκπαιδευτικός, πολυπολιτισμική τάξη.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί σε μια πολυπολιτισμική χώρα. Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν και παιδιά μεταναστών, αλλά και προσφύγων από διάφορες χώρες. Υπολογίζεται ότι φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 10%, από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Σκλάβος, 2016).

Σε όλα τα σχολεία εφαρμόζονται νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας απαιτείται να διασφαλίσουμε την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων, με σκοπό την αποδοχή και το σεβασμό κάθε ετερότητας (Ανδρούσου, 2000).

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αρχικά, γίνεται αποσαφήνιση κάποιων όρων που σχετίζονται με το θέμα. Στη συνέχεια, κάνω μια ιστορική αναδρομή, παραθέτω τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναφέρομαι με λίγα λόγια στην ελληνική πραγματικότητα. Έπειτα, επισημαίνω τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και αναλύω το ρόλο που οφείλει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη παρουσιάζοντας ενταξιακές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις. Τέλος, διατυπώνω τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μου, προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια συνολική εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Αποσαφήνιση Όρων

Πολιτισμός - Πολυπολιτισμικότητα

Η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις και η ιστορία συνθέτουν τον πολιτισμό μιας χώρας ή ενός έθνους (Δαμανάκης, 2003).

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα δηλώνει τη συνύπαρξη σε μια κοινωνία ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία (Banks, 2006).

Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει ότι το άτομο, το σύνολο των ατόμων, το έθνος θα πρέπει να έχει συγκεράσει στην πολιτισμική του ταυτότητα χαρακτηριστικά δύο πολιτισμών και να έχει δημιουργήσει μια νέα πολιτισμική ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 2008).

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής, συνιστούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ιστορική Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1960. Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική προοπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Στην Ελλάδα άργησε ακόμη περισσότερο, αφού για πρώτη φορά γίνεται αναφορά τη δεκαετία του 1980 με την έναρξη της παλιννόστησης και την ένταξη των παιδιών των παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία (Δαρόπουλος, 2005).

Βασικές Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- α) Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου.
- β) Την αλληλεγγύη, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία.
- γ) Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, ο οποίος μπορεί να εκφραστεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς.
- δ) Τον αγώνα εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Κεσίδου, 2004).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αρχικά, χαρακτηριζόταν από έντονα αφομοιωτικές τάσεις, ωστόσο, από το 1995 και ύστερα, έγινε μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Μέσα από τη νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώνονται Τάξεις Υποδοχής και Φροντηστηριακά Τμήματα, τα οποία έχουν ως στόχο την ομαλή ένταξη των μειονοτικών ομάδων και την εξάλειψη των φαινομένων του κοινωνικού στιγματισμού (Μάρκου, 1997).

Προβλήματα Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν σε μια Πολυπολιτισμική Τάξη

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί και επιμορφωθεί κατάλληλα, γι' αυτό και αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες όταν διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Οι αλλοδαποί μαθητές δε γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επικοινωνήσουν και να παρατηρούνται πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην κατανόηση εννοιών.
- Η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά αυτά ώστε να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο ή διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ελάχιστος.
- Η απουσία διδακτικού εποπτικού υλικού. Δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς κανένα διαπολιτισμικό εποπτικό και διδακτικό υλικό.
- Παραλείψεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αφού επικεντρώνονται κυρίως σε ελληνικές συνήθειες, ήθη, έθιμα, εθνικές επετείους και χριστιανικές εορτές.
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο τόσο από τους ίδιους τους μαθητές (ανεπαρκής φοίτηση) όσο και από τους γονείς τους λόγω των οικονομικών και άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (άγνοια της ελληνικής γλώσσας, προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία).
- Η λειτουργία ελάχιστων Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων καθώς και η μη στελέχωσή τους από έμπειρο και σωστά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Μάμμου, 2015).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε μια Πολυπολιτισμική Τάξη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από τη δομή και μορφή λειτουργίας του σχολείου όσο και από τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2015).

Σε μια πολυπολιτισμική τάξη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υιοθετήσει έναν πολυδιάστατο ρόλο, συγκεκριμένα:

- Να είναι υποστηρικτικός και προστατευτικός. Οι μαθητές χρειάζονται την υποστήριξη και προστασία από τον εκπαιδευτικό τόσο κατά την διάρκεια του μαθήματος όσο και στο διάλειμμα. Είναι ο συμπαραστάτης και το άτομο που στηρίζει το μαθητή στην απόκτηση αυτογνωσίας και θετικής αυτοεκτίμησης.
- Να είναι καθοδηγητικός και εμπνευστής. Πρέπει να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να εμπνυχώνει τους μαθητές του. Ο έπαινος είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Όταν χρησιμοποιείται αποτελεσματικά, μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς και να βελτιώσει το κλίμα της τάξης (Αμβροσιάδου, 2016).
- Να είναι συνεργατικός και να επιδιώκει τη συνεργατική μάθηση. Να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές του αλλά και με τους γονείς. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς πρέπει να βασίζεται στη συχνή ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδραση. Καλείται, επίσης, να εμπνεύσει και στους μαθητές του σχέσεις συνεργασίας με τους συμμαθητές τους (Μπαϊκούση, 2016).
- Να είναι ανθρωπιστής και δημοκράτης. Οφείλει να έχει ξεκάθαρες και συγκεκριμένες δημοκρατικές στάσεις και αξίες, να μπορεί να βλέπει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές και να λειτουργεί απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γεωργογιάννης, 2004).
- Να είναι δίκαιος, να δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα, κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα. Να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους και να επιδιώκει οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να πραγματώνονται με όρους αμοιβαιότητας και ισότιμης συμμετοχής (Αμβροσιάδου, 2016).
- Να είναι παιδαγωγικά και διαπολιτισμικά επαρκής. Να χρησιμοποιεί κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να κάνει αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία του. Να συσχετίζει τους διάφορους πολιτισμούς και να αποδομεί τις προκαταλήψεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι μαθητές, θα μάθουν να σέβονται το συνάνθρωπό τους και θα αποκτήσουν κουλτούρα συνεργασίας, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, κ.λπ. Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται συνεχώς πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου, 2015).
- Να είναι ευέλικτος και να υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπροσαρμόζει το ρόλο του ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, να αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών του, να χρησιμοποιεί τις ιδέες τους και να διδάσκεται από τα λάθη του (Ζαχαριά, 2018).

- Να είναι υπομονετικός και επιβουλητικός. Πρέπει πάντα να κρατά την ψυχραιμία του, να αποφεύγει τις συγκρούσεις, να βοηθάει τους μαθητές του, να προσπαθεί να βρει λύση στα προβλήματά τους - και το πιο σημαντικό - να έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει και να τα ακούει.
- Να είναι διορατικός και οραματιστής. Να επιδιώκει να εφαρμόσει στην τάξη του ακόμη και αυτό που οι άλλοι θεωρούν ανέφικτο (Γεωργουλοπούλου, 2017).

Ενταξιακές Πρακτικές και Καινοτόμες Δράσεις σε μια Πολυπολιτισμική Τάξη

Στη σημερινή εποχή οι τάξεις δεν είναι ομοιογενείς, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει μια διδασκαλία, η οποία δεν αποξενώνει και δεν περιθωριοποιεί κανέναν μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία (Σαμαρά, 2019). Για να το επιτύχει αυτό οφείλει να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του μερικές από τις παρακάτω ενταξιακές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις:

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη, ώστε να προσφερθούν σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης και για να βοηθηθεί κάθε μαθητής ξεχωριστά με βάση τις ιδιαιτερότητές του. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας δημιουργεί ένα περιβάλλον, στο οποίο ο κάθε μαθητής (γηγενής ή αλλοδαπός) αντιμετωπίζεται ως μοναδικός και αναγνωρίζεται ως προσωπικότητα, επομένως, είναι ιδανική για εφαρμογή σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Κουτσελίνη, 2010).
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ανομοιογενείς ομάδες και οι μαθητές συνεργάζονται προκειμένου να εκτελέσουν μία δραστηριότητα (Κλουβάτος, 2014). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξυπηρετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί μέσω αυτής προωθείται η συνεργασία, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα, η συλλογικότητα και η συνεκπαίδευση. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας καταρρίπτεται κάθε είδος ρατσισμού, αφού όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, λαμβάνουν ισάξιους ρόλους και συνεργάζονται, για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος (Σαλαταμάρα, 2018).
- Μέθοδος Project (σύνθετη δημιουργική εργασία). Πρόκειται για μία μελέτη ή μία έρευνα πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών. Αποτελεί μια σύνθετη δημιουργική εργασία, η οποία μπορεί να απασχολήσει την ομάδα αυτή των παιδιών από μερικές ώρες έως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Φωτίου & Σουλιώτη, 2006). Διαφέρει από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τα Projects είναι πιο σύνθετα από τις καθημερινές εργασίες των μαθητών, είναι διαθεματικά, έχουν διάρκεια, υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (Φωτίου, 2014). Τα Projects σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι ιδιαίτερα επωφελή, διότι η ομαδική εργασία και η δυνατότητα

ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες στους μαθητές για να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις (Σαλταμάρα, 2018).

- **Θεατρικό παιχνίδι.** Πρόκειται για μια εκπαιδευτική μέθοδο κατά την οποία τα μέλη μιας τάξης υποδύονται ρόλους, αλλάζουν δηλαδή τη συμπεριφορά τους προκειμένου να αναπαραστήσουν ένα γεγονός. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι μαθητές μαθαίνουν για διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ήθη, έθιμα και κουλτούρες. Διδάσκονται, δηλαδή, τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικότητας (Σαλταμάρα, 2018).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στη σημερινή εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Δεν απαιτείται απλά να συμβαδίζει με τις νέες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος για να βοηθήσει, να συμβουλευτεί και να διδάξει τους μαθητές του, ώστε να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, διατηρώντας όμως παράλληλα την εθνική τους ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα και τα ιδιαίτερα εθνικά τους χαρακτηριστικά (Αλεβίζος, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Νικολάου, 2020) προτείνω τη διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, διγλωσσίας και άλλα που απορρέουν από το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον στο οποίο ζούμε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεβίζος, Α. (2016). *Ποιος είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης;* Ανακτήθηκε 03 Αυγούστου, 2020, από <https://docplayer.gr/16949690-Poios-einai-o-syghronos-rol-os-toy-ekpaideytikoy-mesa-s-ena-pagkosmiopoiimeno-perivallon-mathisis.html>
- Αμβροσιάδου, Β. (2016). *Η συμβολή των δασκάλων στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 12-18). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία.

- Banks, J. (2006). *Race, culture and education*. New York: Routledge.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Τόμος 1*, (σσ. 50-51). Πάτρα: Tyrocenter.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος 7. Πάτρα: Tyrocenter.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (2017). *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2020, από http://tsiloglou.blogspot.com/2017/08/blog-post_20.html
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρόπουλος, Α. (2005). Διδακτικές Προτάσεις Αντιρατσιστικής Αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 77-78, 180-185.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (Επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών* (σσ. 75-83). Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου.
- Κλουβάτος, Κ. (2014). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2020, από http://klouvatatos.mysch.gr/syggrafiko_ergo/diaforopoiisi_didaskalias_klouvatatos.pdf
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2020, από <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsakos.pdf>
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο: *Ετερότητα και Εκπαίδευση, Πρακτικά 19ου Διεθνούς Συνεδρίου, 10-12 Ιουλίου, Τόμ. 1*, (σσ. 79-91). Πάτρα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.

- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαϊκούση, Σ. (2016, Σεπτέμβριος 12). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. *Η Πεμπτούσια στον κόσμο*. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2020, από <https://www.pemptousia.gr/2016/09/o-rolos-tou-ekpedeftikou-stin-scholiki-entaxi-ton-diglosson-mathiton/>
- Νικολάου, Α. (2020). Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχος 17, 244-249. Ανακτήθηκε 04 Αυγούστου, 2020, από http://neospaidagogos.online/files/17_Teychos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Σαλταμάρα, Μ. (2018). *Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης*. Ανακτήθηκε 03 Αυγούστου, 2020, από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/>
- Σαμαρά, Γ. (2019). *Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεών τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στη σχολική τάξη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Σκλάβος, Τ. (2016, Μάρτιος 28). Πάνω από το 10% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι μετανάστες. *Dikaiologitika News*. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2020, από <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/100268/pano-apo-to-10-ton-mathiton-sta-ellinika-sxoleia-einai-metanastes>
- Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ε. (2006). *Η μέθοδος Project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2020, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1834/316_01.pdf
- Φωτίου, Π. (2014). *Η εφαρμογή της μεθόδου Project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 31, 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/fwtiou.pdf

**Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
ως προς την πιθανή επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία»**

Κωστακοπούλου Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc στη Θεολογία
mirantamariak@yahoo.com*

Περίληψη

Η εργασία μας αυτή έχει σαν αντικείμενο την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την πιθανή επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας έμφαση στο θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο, τα δεδομένα και τα συμπεράσματα που εξάγονται μετά από τη μελέτη, την επεξεργασία και την αποδελτίωση πέντε εμπειρικών ερευνών. Ακολούθως παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και θα διερευνηθεί κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, επιμόρφωση, εκπαιδευτική διαδικασία

Εισαγωγή

Θεωρούμε σημαντικό να μελετήσουμε το θέμα αυτό, αφού στο πλαίσιο της συζήτησης για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και την αναβάθμιση της επαγγελματικής θέσης των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991· Hargreaves, 1994α), η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατέχουν κεντρική θέση. Θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον ορισμό της αξιολόγησης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τον πιο απλό ορισμό, αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε (Καψάλης, 1989). Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων»

Η στήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμόρφωση είναι στοιχείο- κλειδί για την επίτευξη κάθε αλλαγής και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης (Τζαβάρα και Βεργίδης, 2005, σ. 257). Κύριος σκοπός της επιμόρφωσης είναι η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη μέσω της έρευνας (Παπακωνσταντίνου, 1992, σ. 77). Ως προς τον χαρακτήρα και τον σκοπό της επιμόρφωσης, ο Σακκάς διαπιστώνει ότι είναι απολύτως απαραίτητη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, τον ανανεώνει και τον ευαισθητοποιεί, ενώ βασικός σκοπός της είναι η παροχή βοήθειας στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του (1988, σ. 770). Ο Μπουζάκης (2000), επισημαίνει ότι η επιμόρφωση συνδέεται με την ανανέωση και τη συμπλήρωση της

βασικής κατάρτισης αλλά και με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

Συνοπτική παρουσίαση ερευνών

Θα αναφερθούμε στις πέντε εμπειρικές έρευνες με τις οποίες ασχοληθήκαμε και θα παρουσιάσουμε κατά πόσο αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα επιδρούν στη σχολική πράξη. Στην πρώτη εμπειρική έρευνα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δούκας, κ.συν., 2008) επιδιώκεται μια πρώτη προσέγγιση του θέματος της ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης όπου συμμετέχουν, πιθανόν ενισχύουν τις γνώσεις τους και μετασχηματίζουν συνεχώς τις πρακτικές τους.

Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Η 2η εμπειρική μελέτη που παραθέτουμε, πραγματοποιήθηκε κατά το τελευταίο τρίμηνο του 2005 σε δείγμα 54 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την επιμόρφωση και ειδικότερα για τις θεσμοθετημένες διαδικασίες και πρακτικές καθώς και για τις στρατηγικές οργάνωσης της ατομικής τους μάθησης και ανάπτυξης, ώστε να παράγεται γνώση, απαραίτητη στη σχολική διαδικασία.

Αντιλήψεις και προτάσεις των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών που ολοκλήρωσαν το Β΄ κύκλο επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες (Α. Μαλέτσκος, Κ. Πενέκελης, Ζ. Ζίκος, Ε. Μπλιούμη, Ε. Παρρά).

Στην τρίτη μελέτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους και νηπιαγωγούς της Δυτικής Μακεδονίας που είχαν ολοκληρώσει το Β΄ κύκλο επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και η καταγραφή των προτάσεών τους για πιο επιτυχημένη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας (Β. Ζέττα, Σ. Παπακωνσταντίνου, Γ. Αποστολίδης).

Στην τέταρτη κατά σειρά έρευνα καταγράφονται οι απόψεις των φιλολόγων που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα Β΄ επιπέδου στους νομούς Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Οι κύριοι άξονες έρευνας είναι: οι αρχικές προσδοκίες και οι πιθανές προοπτικές θετικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει η γενικότερη θετική αξιολόγηση του προγράμματος και η επίτευξη των αρχικών προσδοκιών-στόχων.

Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη. (Τραψιώτη Αθ., 2010).

Η πέμπτη εμπειρική μελέτη διερευνά την εφαρμογή μέσα στην τάξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση των καθηγητών πληροφορικής που υλοποιήθηκε στην Ημαθία, στο χρονικό διάστημα από το πέρας της επιμόρφωσης (Νοέμβρης 2008) έως το Δεκέμβρη 2009, δηλ. στο χρονικό διάστημα ενός έτους.

Σύνθεση – Αποτίμηση ερευνών

Στην **πρώτη έρευνα** έγινε αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και επισημαίνονται ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Διαπιστώνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητείται η σύνδεση των εφαρμοζόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη σχολική πράξη. (Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης - Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ 2003, Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2000 κ.συν.,).

Στόχος της **δεύτερης εμπειρικής** μελέτης ήταν να εξεταστούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση, αναφορικά με συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως είναι οι σκοποί και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η αποτελεσματικότητά τους. Αν ληφθεί υπόψη ότι η σχολική αίθουσα αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν γνώσεις, ανταποκρίνονται και συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες, κατά τον ίδιο τρόπο και τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους παρέχουν ένα εύρος μαθησιακών εμπειριών, που να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και να τους αναπτύσσουν μηχανισμούς αξιοποίησης νέων διδακτικών πρακτικών. (Fullan & Hargreaves,). Όπως φάνηκε και από την εμπειρική μελέτη, η επιμόρφωση θα πρέπει να υποστηρίζει τη διαλεκτική σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, ώστε να παράγεται γνώση, απαραίτητη στη σχολική διαδικασία.

Στην **τρίτη έρευνα** τονίζεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι οι Νέες Τεχνολογίες μετακινούν τη διδασκαλία προς σύγχρονα μοντέλα και δημιουργούν ευνοϊκά μαθησιακά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών επιστημονικού πειραματισμού και λειτουργίας με νέους ρόλους και πρότυπα διδασκαλίας (Κτρον & Σοφός, 2007). Άρα πρέπει να υπάρξει συνεχής και όχι αποσπασματική επιμόρφωση.

Στην **τέταρτη έρευνα** επιχειρήθηκε μια πρώτη αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Δόθηκε ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο απολογιστικής-τελικής αξιολόγησης, διότι α) η αρχική αξιολόγηση όπως και ενδιάμεσες διαμορφωτικές γίνονταν με άλλες τεχνικές, β) για να διασφαλιστεί η ελευθερία έκφρασης μέσα από την ανωνυμία, γ) για να μετρηθούν με κοινούς συντελεστές όσο γινόταν περισσότερες παραμέτρους. Η εσωτερική λοιπόν, αξιολόγηση της

επιμόρφωσης έγινε από την υποκειμενική οπτική των επιμορφωμένων στη λήξη της επιμορφωτικής περιόδου.

Στην τελευταία έρευνα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση της επιμόρφωσης με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. (Τρούλης, 1985· Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται το έντονο ενδιαφέρον και η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της πληροφορικής (Κόμης, 2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ωστόσο θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με αξιολογήσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης (Μαυρογιώργος, 1996) στην Ελλάδα δεν υπάρχει τις περισσότερες φορές σύνδεση της διαδικασίας της επιμόρφωσης με το σχολικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πράξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στην πρώτη έρευνα τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια (ποσοτική έρευνα), που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και από συνεντεύξεις (ποιοτική έρευνα). Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν: Το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από επιμορφώσεις στις οποίες συμμετείχαν, τα περιεχόμενα και τις μεθοδολογίες επιμόρφωσης που θεωρούν καταλληλότερες και τη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη και τη βελτίωση του σχολείου.

Στη δεύτερη έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τους τρόπους σύνδεσης και αξιοποίησης της επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των ίδιων. Η επιμόρφωση οφείλει να συνδέεται με τις καθημερινές σχολικές πρακτικές, τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη.

Στην τρίτη έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται:

- στο βαθμό ικανοποίησης των δασκάλων από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και το επιμορφωτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και
- στους τρόπους αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία .

Στην τέταρτη έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στις πιθανές προοπτικές θετικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη και στην αξιολόγηση του προγράμματος.

Στην τελευταία έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

- την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων της επιμόρφωσης μέσα στην τάξη
- Παράγοντες (θετικούς και αρνητικούς) που επηρεάζουν την αξιοποίηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα στην τάξη.

Μεθοδολογία –Τεκμήρια

Στην πρώτη έρευνα ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Από αυτά προκύπτουν ότι ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την εκπαιδευτική πράξη, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (95%), θεωρεί ότι η επιμόρφωση παρέχει ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και ραβδογράμματα.

Στη δεύτερη μελέτη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η **συνέντευξη**. Πραγματοποιήθηκαν πενήντα τέσσερις (54) συνεντεύξεις με μόνιμους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων από την Α΄ Περιφέρεια του Ν. Αχαΐας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2005-2006. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η παρακάτω κατηγοριοποίηση:

1. Πλαίσιο διεξαγωγής και σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης.
2. Παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας.
3. Διαδικασίες προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης (αυτοεπιμόρφωση).

Ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν πίνακες. Στο ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν κυρίως (50%) στη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και των εκπαιδευτικών, στην οργανική σύζευξη της θεωρίας με την πράξη.

Στην τρίτη έρευνα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 86 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν τον Β΄ κύκλο επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. Και συγκεκριμένα το πρόγραμμα: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» («Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου»). Οι άξονες έρευνας (με βάση το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε) ήταν:

- Οι τρόποι αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία
- Η διάθεση των συναδέλφων για περαιτέρω επιμόρφωση και ενδοσχολική επιμόρφωση και τα θέματα στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν.

Η στατιστική ανάλυση του συνόλου των δεδομένων έγινε με βάση την κλίμακα Likert συγκεκριμένων διαβαθμίσεων και χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συνάφειας και σχετικές γραφικές παραστάσεις (Τσάντας κ.συν., 1999).

Η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών φιλολόγων (44 γυναίκες και 6 άνδρες), οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου που αφορά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, έτσι ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να ανιχνευτούν:

- οι προσδοκίες τους από το επιμορφωτικό πρόγραμμα
- η επίτευξη των στόχων του προγράμματος
- οι προοπτικές βελτίωσης των ίδιων
- η αξιολόγηση του προγράμματος

Ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα.

Η τελευταία έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2010. Το ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα υπολογίστηκε στο 70%. Οι άξονες της συνέντευξης αφορούσαν τα παρακάτω στοιχεία:

1. Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάσταση.
2. Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων της επιμόρφωσης μέσα στην τάξη.
3. Παράγοντες (θετικοί και αρνητικοί) που επηρεάζουν την αξιοποίηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα στην τάξη.

Ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και ραβδογράμματα.

Αποτελέσματα

Στην πρώτη έρευνα τα ερωτήματα που αποτυπώνουν το βαθμό αξιοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο καθημερινό διδακτικό έργο, συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά αρνητικών κρίσεων. Τα ερωτήματα που αποτυπώνουν τη συνάφεια της επιμόρφωσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, συγκεντρώνουν επίσης υψηλά ποσοστά αρνητικών κρίσεων. **Στη δεύτερη έρευνα** στο ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν κυρίως (50%) στη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και των εκπαιδευτικών, στην οργανική σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, ώστε η επιμόρφωση να αποκτά ανατροφοδοτική αξία για την εργασία τους στο χώρο του σχολείου και να παρέχει άμεσα οφέλη όσον αφορά στην ανάπτυξη του προγράμματος διδασκαλίας και στην εντός της τάξης πρακτική. Τονίστηκε ακόμα η διασφάλιση κριτηρίων που να εμπνέουν τον εκπαιδευτικό και να τον κάνουν πιο δημιουργικό στην καθημερινότητά του μέσα στο σχολείο. **Στην τρίτη εργασία** το 59,2% των εκπαιδευτικών σκοπεύει να αξιοποιήσει τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία στην τάξη υπό προϋποθέσεις, το 38,8% θα τις αξιοποιήσει σίγουρα και το 2% δεν σκοπεύει να τις αξιοποιήσει. Το 57,7% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος είναι μεν αξιοποιήσιμο στη διδακτική πράξη, αλλά σε μερικές μόνο περιπτώσεις. Το 40,3% ότι είναι αξιοποιήσιμο σε κάθε περίπτωση, ενώ το 2% δεν είναι αξιοποιήσιμο σε καμία περίπτωση. Οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να μεταφέρουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το πρόγραμμα σε άλλους συναδέλφους στα πλαίσια ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε ποσοστό 42%. Το 28% είναι διατεθειμένοι υπό προϋποθέσεις, το 15% δεν προτίθεται να συμμετάσχει σε ενδοσχολική επιμόρφωση για μετάδοση των γνώσεων που έλαβε, ενώ ένα 15% δεν ξέρει ή δεν απαντά.

Στην τέταρτη εργασία, στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, 94% καταθέτουν θετική άποψη, σημειώνοντας πολύ/ αρκετά, ενώ μόνο το 6% δηλώνουν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε λίγο να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως σημαντικό και πολύ σημαντικό σε ποσοστό 92%, το στοιχείο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ μόνο το 8% καταγράφει αρνητική άποψη. Στο ίδιο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε να προωθούν δράσεις διδακτικής αξιοποίησης των πτε στα φιλολογικά μαθήματα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Στην τελευταία εργασία, σύμφωνα με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών πληροφορικής, υπήρχε μεγάλη διάθεση αξιοποίησης της γνώσης που μόλις είχε αποκτηθεί μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, κατά μέσο όρο 70%, θα χρησιμοποιούσαν σε διάφορους τομείς της διδακτικής πράξης όσα έμαθαν.

Ένα χρόνο μετά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την εφαρμογή μέσα στην τάξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση σχεδίων μαθήματος ήταν αρκετά ικανοποιητική (ΜΟ 2,8: *Αρκετά*). Επίσης, η μεγαλύτερη βαθμολογία αφορά στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία νέων διδακτικών ενοτήτων (ΜΟ 3,6: *Αρκετά – Πολύ*). Ωστόσο, η αρχική πρόθεση για εφαρμογή των νέων γνώσεων για την αξιολόγηση των μαθητών δεν επιβεβαιώνεται (ποσοστό 80%) καθ' όσον το ποσοστό των εκπαιδευτικών που τελικά αξιοποίησε τις ΤΠΕ (χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού) στη διαδικασία αξιολόγησης είχε ΜΟ 1,8 (*Λίγο*).

Κριτική αποτίμηση – Νέα ενδιαφέροντα

Από την επεξεργασία των παραπάνω ερευνών διαπιστώνουμε ότι οι επιμορφούμενοι έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Θεωρούν την επιμόρφωση ως μια διαδικασία απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής και αλληλένδετη με την επαγγελματική τους ιδιότητα. Θέτουν όμως σημαντικά ζητήματα για την υλοποίησή της στην πράξη. Κεντρικό πρόβλημα της επιμόρφωσης είναι η ανάγκη αποτελεσματικότερης σύνδεσής της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη.

Γενική διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί και σε νέους τρόπους διερεύνησης της επαγγελματικής τους μάθησης, δεδομένου ότι αναγνωρίζουν την επιμορφωτική λειτουργία και σε πηγές επαγγελματικής μάθησης, ενταγμένες οργανικά στο χώρο της εργασίας τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Γκότοβος, Α., & Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., & Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1996²). *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούκας, Χ., & Βαβουράκη, Α., & Θωμοπούλου, Μ., & Κούτρα, Χ., & Σμυρνιοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 357 – 435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζέττα, Β., & Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009). *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=14>
- Hargreaves, A. (1994α). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' work and culture in the postmodern age*, London : Cassell.
- Hargreaves, A. (1994β) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10,4 pp. 423-438.
- Κόμης, Β. (2005). Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής. Εκδόσεις Κλειδάριθμος .
- Κρον, F., & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλέτσκος, Α., & Πενέκελης, Κ., & Ζίκος, Ζ., & Μπλιούμη, Ε., & Ραρρά, Ε. (2009). *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=14>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 89*.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων Διδακταλιστών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Η εξομοίωση των δασκάλων/νηπιαγωγών και η προβληματική της κατάρτισης των εκπ/κών*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.16.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σακκάς, Δ. (1988). Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο *Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών* (σσ. 764-773), *Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζαβάρα, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος «Μελίνα», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο.

Τρασιώτη, Α. (2010). «Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη». Ανακτήθηκε από <http://mag.e-diktyo.eu/?p=161>

Τρούλης, Γ. (1985). “*Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*”, Επίμετρο στο Debesse-Mialaret, *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, 7^{ος} τόμος εκδ. Δίπτυχο.

Τσάντας, Ν., κ.συν. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών Πακέτων. Τόμος Α΄*. Εκδόσεις Ζήτη.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τεύχος 40, σσ. 87-105.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Αγγελάκη Ανθή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου αποτελούμενου από 14 ερωτήσεις. Για την έρευνα επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας 115 εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που προέρχονταν από την περιοχή της Νίκαιας- Κορυδαλλού του Πειραιά και την περιοχή της Κρήτης (Χανιά, Ηράκλειο). Σχετικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι η σχολική κουλτούρα και η δυνατότητα ανάπτυξης δικών τους πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο ανέδειξαν τον παράγοντα της σχολικής ηγεσίας ως καθοριστικό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά παράλληλα, αποτύπωσαν και τους τρόπους με τους οποίους η συμβολή αυτή επιτυγχάνεται. Ο σχολικός ηγέτης για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτός που θα τους παρακινήσει και θα τους υποστηρίξει επαγγελματικά ενώ παράλληλα θα προωθήσει την εκπαιδευτική αλλαγή και την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η συμβολή της παρακίνησης των διευθυντών είναι τεκμηριωμένη και ερευνητικά δεδομένου ότι μέσω αυτής ενισχύονται τα κίνητρα των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για το σχολείο αλλά και για τους ίδιους (Supovitz et al, 2010). Οι διευθυντές είναι αυτοί που θα δημιουργήσουν έναν όραμα που θα περιλαμβάνει και τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών ωθώντας τους με αυτό τον τρόπο τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ευημερία του σχολείου (Barnett & McCormick, 2003). Ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός θα συμβάλλει στη δημιουργία μίας σχολικής κουλτούρας που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, με τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου ή την ενδοσχολική επιμόρφωση (εργαστήρια, σεμινάρια, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις) με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών της μονάδας και θα τους παρέχει ευκαιρίες να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες που αφορούν την σχολική μονάδα. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα δημιουργήσει μία θετική σχολική κουλτούρα που θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Godfrey, 2016). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα νιώσουν μέρος της σχολικής μονάδας και ισότιμα μέλη της που μοιράζονται έναν κοινό

στόχο και όραμα, κάτι που θα τους παρακινήσει να προσπαθήσουν ακόμα περισσότερο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη .

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Υλικό και Μέθοδος

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Ο λόγος επιλογής της ποσοτικής έρευνας οφείλεται σε δύο πλεονεκτήματα, το ένα αφορά τη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου πλήθους δείγματος ενώ το άλλο αφορά τον μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας (Creswell, 2011). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας 115 εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα προέρχεται από την περιοχή της Νίκαιας -Κορυδαλλού Πειραιά και την περιοχή της Κρήτης (Χανιά, Ηράκλειο). Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε καθώς είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά. Στους κάτωθι πίνακες παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1 - Φύλο

	N	%
Ανδρας	31	27,0
Γυναίκα	84	73,0
Total	115	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 27,0% και 73,0% αντίστοιχα.

Πίνακας 2 - Ηλικία

	N	%
31-40	57	49,6
41-50	22	19,1
51-60	36	31,3
Total	115	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 49,6% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 31 – 40 ετών, το 31,3% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 51 – 60 ετών και το 19,1% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 41 – 50 ετών.

Πίνακας 3 - Χρόνια υπηρεσίας

	N	%
0-3 έτη	13	11,3
3-7 έτη	13	11,3
8-15 έτη	35	30,4
16-25 έτη	22	19,1
25+	32	27,8
Total	115	100,0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 το 30,4% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 8 – 15 έτη, το 27,8% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη, το 19,1% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 16 – 25 έτη, το 11,3% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 3 – 7 έτη και το υπόλοιπο 11,3% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 3 – 7 έτη.

Πίνακας 4 - Εκπαιδευτικό επίπεδο

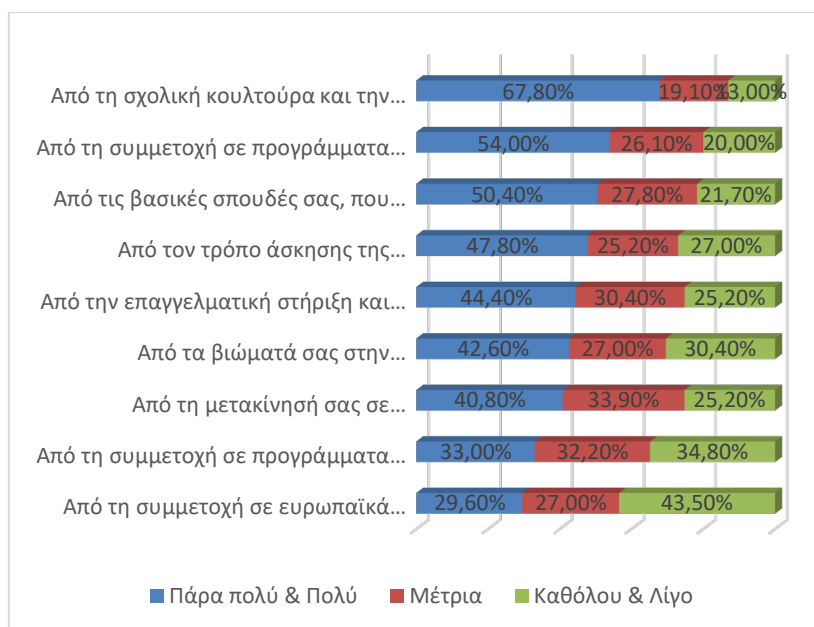
	N	%
Βασικό πτυχίο	53	46,1
Δεύτερο πτυχίο	10	8,7
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	1,7
Διδακτορικό Δίπλωμα & Δεύτερο πτυχίο	4	3,5
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	35	30,4
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα & Δεύτερο πτυχίο	11	9,6
Total	115	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 46,1% των εκπαιδευτικών έχουν το βασικό πτυχίο τους, το 30,4% των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 9,6% των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και δεύτερο πτυχίο, το 8,7% των εκπαιδευτικών έχουν δεύτερο πτυχίο, το 3,5% των εκπαιδευτικών έχουν διδακτορικό δίπλωμα και δεύτερο πτυχίο και το υπόλοιπο 1,7% των εκπαιδευτικών έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Ευρήματα

Γράφημα 1

Παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών



Από το Γράφημα 1 προκύπτει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ($M = 3,81$, $TA = 1,05$) να θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη εξαρτάται πολύ από τη σχολική κουλτούρα και τη δυνατότητα ανάπτυξης δικών τους πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα, σχεδόν πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ($M = 3,45$, $TA = 1,14$) θεωρούν ότι εξαρτάται από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου τους αλλά και από τις βασικές σπουδές τους, που αποτέλεσαν προσόν πρόσληψης στην εκπαίδευση ($M = 3,42$, $TA = 1,10$), λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι εξαρτάται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας ($M = 3,30$, $TA = 1,17$), από την επαγγελματική στήριξη και παρακίνηση που δέχθηκαν από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους ($M = 3,26$, $TA = 1,15$) και από τα βιώματά τους στην εκπαίδευση κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους ζωής ($M = 3,18$, $TA = 1,19$). Σχετικά ουδέτεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την μετακίνησή τους σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης ($M = 3,18$, $TA = 1,25$), από τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης ($M = 2,97$, $TA = 1,18$) και από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας ($M = 2,74$, $TA = 1,31$)

Γράφημα 2

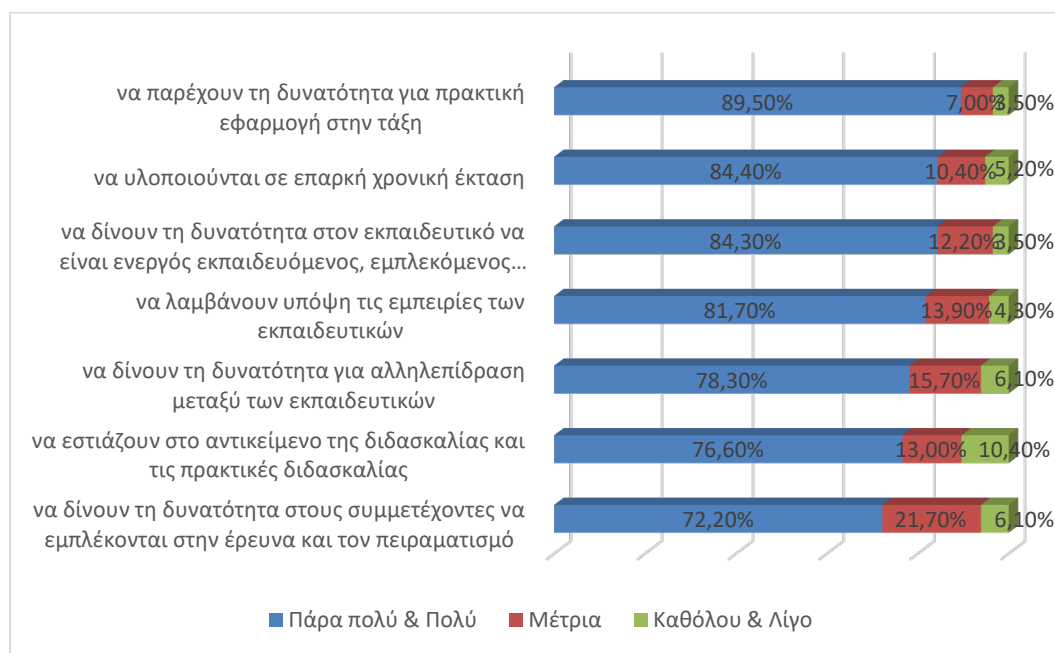
Δράσεις από πλευράς διευθυντή που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών



Σύμφωνα με το Γράφημα 2 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι από πλευράς διευθυντή η δράση που επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η καλλιέργεια από τον διευθυντή/ τη διευθύντρια της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων ($M = 4,45$, $TA = 0,86$), αναφέρουν την καλλιέργεια από τον διευθυντή/ τη διευθύντρια κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς και την αναγνώριση του έργου τους ($M = 4,45$, $TA = 0,87$), αναφέρουν την υποστήριξη πρωτοβουλιών ή καινοτομιών των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή / τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας ($M = 4,28$, $TA = 0,96$), αναφέρουν τη συμμετοχή του διευθυντή/της διευθύντριας μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο ($M = 4,20$, $TA = 1,04$), αναφέρουν την ενίσχυση δραστηριοτήτων ομαδικής μάθησης ($M = 4,12$, $TA = 0,94$) μαζί με την ατομική και συλλογική συζήτηση του διευθυντή /της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς, κατά την οποία λειτουργεί ως κριτικός φίλος, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς ($M = 4,22$, $TA = 0,97$), αναφέρουν την

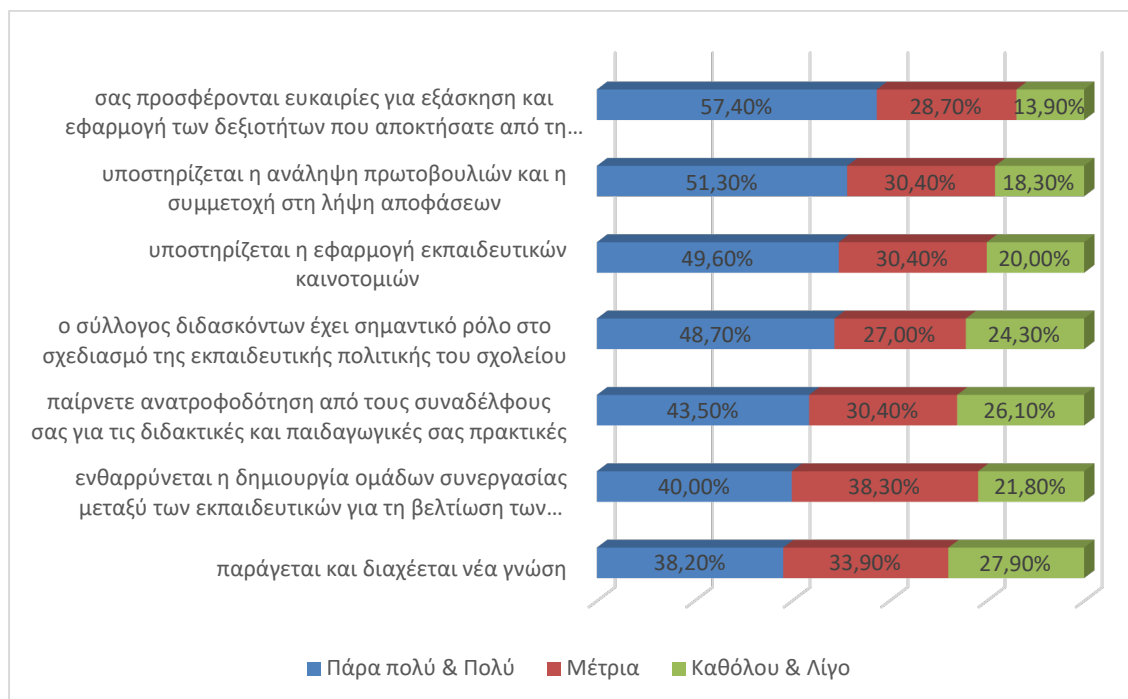
ενημέρωση από τον διευθυντή/τη διευθύντρια για όλες τις ευκαιρίες συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ($M = 4,19$, $TA = 0,96$), αναφέρουν την παραγωγή και διάχυση νέας γνώσης στον οργανισμό ($M = 4,11$, $TA = 0,89$), αναφέρουν την καλλιέργεια από τον διευθυντή/τη διευθύντρια υψηλών προσδοκιών μάθησης για εκπαιδευτικούς ($M = 3,85$, $TA = 1,07$) και αναφέρουν την καλλιέργεια από τον διευθυντή/τη διευθύντρια υψηλών προσδοκιών μάθησης για μαθητές ($M = 3,70$, $TA = 1,07$)

Γράφημα 3
Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο



Σύμφωνα με το Γράφημα 3 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή στην τάξη ($M = 4,37$, $TA = 0,86$), θεωρούν ότι πρέπει να υλοποιούνται σε επαρκή χρονική έκταση ($M = 4,13$, $TA = 0,86$), θεωρούν ότι πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης ($M = 4,22$, $TA = 0,92$), θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ($M = 4,12$, $TA = 0,90$), θεωρούν ότι πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ($M = 3,18$, $TA = 1,25$), θεωρούν ότι πρέπει να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις πρακτικές διδασκαλίας ($M = 4,02$, $TA = 1,03$) και θεωρούν ότι πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται στην έρευνα και τον πειραματισμό ($M = 3,97$, $TA = 0,99$)

Γράφημα 4 Προσφερόμενες δυνατότητες στη σχολική μονάδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί



Σύμφωνα με το Γράφημα 4 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετούν τους προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσαν από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ($M = 3,57$, $TA = 1,19$), θεωρούν ότι υποστηρίζεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ($M = 3,55$, $TA = 1,19$), θεωρούν ότι υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών ($M = 3,43$, $TA = 1,07$) και θεωρούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου ($M = 3,40$, $TA = 1,17$). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ουδέτερη στάση ως προς τους συναδέλφους τους για τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές ($M = 3,21$, $TA = 1,18$), ότι ενθαρρύνεται η δημιουργία ομάδων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των στόχων του σχολείου ($M = 3,31$, $TA = 1,13$) και ότι παράγεται και διαχέεται νέα γνώση ($M = 3,20$, $TA = 1,22$)

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της μελέτης διαφάνηκε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η σχολική κουλτούρα, η δυνατότητα ανάπτυξης δικών τους πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα, η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου τους ή από τις βασικές σπουδές τους. Ένας παράγοντας που αναδείχθηκε με σαφήνεια, τόσο αυτόνομα όσο και σε σχέση με τους άλλους παράγοντες όπως η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, είναι αυτός της

σχολικής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα όχι μόνο ανέδειξαν τον παράγοντα της σχολικής ηγεσίας ως καθοριστικό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά παράλληλα, αποτύπωσαν και τους τρόπους με τους οποίους η συμβολή αυτή επιτυγχάνεται. Ο σχολικός ηγέτης για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτός που θα τους παρακινήσει και θα τους υποστηρίξει επαγγελματικά ενώ παράλληλα θα προωθήσει την εκπαιδευτική αλλαγή και την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η συμβολή της παρακίνησης των διευθυντών είναι τεκμηριωμένη και ερευνητικά δεδομένου ότι μέσω αυτής ενισχύονται τα κίνητρα των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για το σχολείο αλλά και για τους ίδιους (Supovitz et al, 2010). Οι διευθυντές είναι αυτοί που θα δημιουργήσουν έναν όραμα που θα περιλαμβάνει και τους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών ωθώντας τους με αυτό τον τρόπο τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ευημερία του σχολείου (Barnett & McCormick, 2003).

Ο σχολικός ηγέτης είναι επίσης αυτός θα συμβάλλει στη δημιουργία μίας σχολικής κουλτούρας που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, με τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου ή την ενδοσχολική επιμόρφωση (εργαστήρια, σεμινάρια, κύκλοι μαθημάτων, συμβουλευτικές συναντήσεις) με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών της μονάδας και θα τους παρέχει ευκαιρίες να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες που αφορούν την σχολική μονάδα. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα δημιουργήσει μία θετική σχολική κουλτούρα που θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Godfrey, 2016). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα νιώσουν μέρος της σχολικής μονάδας και ισότιμα μέλη της που μοιράζονται έναν κοινό στόχο και όραμα, κάτι που θα τους παρακινήσει να προσπαθήσουν ακόμα περισσότερο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ghamrawi, 2011).

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από το διευθυντή του σχολείου να τους υποστηρίξει και να τους ενδυναμώνει σε όλα τα επίπεδα της εργασίας τους. Αποζητούν έναν διευθυντή που να τους σέβεται και να τους συμβουλεύει ενώ παράλληλα θα καλλιεργεί μέσα στο σχολείο την ομαδικότητα και τη συνεργασία αποδεικνύοντας το σεβασμό προς το έργο τους και την προσπάθεια τους. Από το διευθυντή επίσης αναμένουν να εντοπίσει και να τους ενημερώσει για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορούν να έχουν. Φαίνεται λοιπόν ότι η διαμόρφωση συνεργασιών και η επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η ανάπτυξη του σχολείου αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ευθύνη και αποστολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Chin & Chen, 2016). Αυτό σημαίνει με την σειρά του ότι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν τις δεξιότητες προκειμένου να επιτελέσουν με αποτελεσματικότητα αυτά που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη τους, όσο και για την ανάπτυξη του σχολείου σε όλα τα επίπεδα (Glanz, 2005).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολείων όχι μόνο συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και ότι αναμένεται να το κάνουν. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους είναι μεγάλες και ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η κατάρτιση των διευθυντών προς αυτή την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναγνωριστεί ως μία βασική ευθύνη τους και αρμοδιότητα τους και να ενταχθεί στο πλαίσιο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν με στόχο την ανάληψη της θέσης της διεύθυνσης ενός σχολείου. Θα πρέπει συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να αποτελέσει έναν βασικό τομέα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που διεκδικούν διευθυντικές θέσεις προκειμένου να προκύψουν τα οφέλη που εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

- Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 55-73.
- Chin, J. M. C., & Chen, C. C. (2016). Examining the relationships among organizational internal marketing, knowledge management, and school effectiveness in elementary schools. *Educational Policy Forum*, 19(2), 93-124.
- Creswell J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1), 31-56.

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενίσχυση της Συνεργασίας με τους Γονείς

Κωστόπουλος Γεώργιος, M.Sc, PhD, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, kostg@sch.gr
Σουλιώτης Βασίλειος, M.Ed, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, billsouliotis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται βασικός παράγοντας για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, τη διασφάλιση της προόδου των μαθητών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της ανάδειξης πρακτικών ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Για τον σκοπό αυτό, εφαρμόστηκε η στρατηγική της ποσοτικής έρευνας με χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε ένα δείγμα μεγέθους N=65 εκπαιδευτικών, υπηρετούντων σε δημοτικά σχολεία του δήμου Αγρινίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν μια ουσιαστική και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς αναλαμβάνοντας συχνά πρωτοβουλίες για να την προάγουν και να την ενισχύσουν. Επιπρόσθετα, εμφανίζονται θετικοί στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια τα οποία αφορούν σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ενίσχυση.

Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί σημαίνον και πολυδιάστατο αντικείμενο μελέτης στον χώρο της εκπαίδευσης (Gartmeier, Gebhardt, & Dotger, 2016). Η αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων επιδρά θετικά στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών (Pang & Watkins, 2000). Όπως τονίζουν πολλοί ερευνητές, η προώθηση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται θεμελιώδες δομικό στοιχείο και καθοριστικός παράγοντας για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, τη διασφάλιση της προόδου των μαθητών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hafizi & Para, 2012).

Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του σχολείου στην ανάδειξη τρόπων ανάπτυξης γόνιμης συνεργασίας με την οικογένεια (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009) καθόλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών και σε κάθε βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Cankar, Deutsch, & Sentocnik, 2012). Όπως επισημαίνεται, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Epstein & Sanders, 2006), όντας σε θέση υπεροχής έναντι των γονέων είτε για να την ενισχύσουν είτε για να την αποδυναμώσουν (Burke, 2013).

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Cankar et al., 2012). Ωστόσο, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν εντελώς διαφορετική θεώρηση όσον αφορά στους ρόλους τους στα πλαίσια της συνεργασίας τους και,

συχνά, κάθε ομάδα προσπαθεί να επιβάλει τους δικούς της όρους στην άλλη (Georgiou, 1996). Τα σχολεία απαιτείται να αναζητούν και να εφαρμόζουν πολιτικές και πρακτικές ενθάρρυνσης της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Erstein, 2005). Ιδιαίτερως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν μεγάλη προσοχή στην ανάπτυξη και εδραίωση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας με τους γονείς.

Πλήθος ερευνητών και επιστημόνων θεωρούν επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και δράσεων, οι οποίες προάγουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, καθώς και η εύρεση τρόπων ενίσχυσης αυτής, αποτέλεσαν ουσιώδη ερευνητικά ερωτήματα στις εργασίες των (Bæck, 2010; Deslandes & Morin, 2015; Hafizi & Para, 2012; Munje & Mncube, 2018). Επιπρόσθετα, η εξέταση θετικής επίδρασης στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων μετά την εφαρμογή πρακτικών από τη διεύθυνση του σχολείου και τον σύλλογο διδασκόντων συναποτέλεσε μια από τις ερευνητικές υποθέσεις των Μπεαζίδου και Στάθη (2019). Στο πλαίσιο της διασφάλισης επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ σχολείου-γονέων, ο Μπρούζος (2002) μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα υποστήριξης και ενίσχυσης της συνεργασίας τους, καθώς και την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα και μεθόδους συνεργασίας. Τέλος, ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα στην έρευνα των (Šteh & Kalin, 2011) ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για τα οφέλη και την αναγκαιότητα ύπαρξης αμοιβαίας συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών.

Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης σχολείων του δήμου Αγρινίου (νομός Αιτωλοακαρνανίας) για τους τρόπους ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στην ανάδειξη μεθόδων και πρακτικών ενδυνάμωσης της συνεργασίας, όπως αποτυπώνονται από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Bæck (2010), οι απόψεις και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συνεργασία τους με τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα αυτής. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την κριτική αποτίμηση αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών είναι τα ακόλουθα:

Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με:

- A. Τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
- B. Την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας καθώς και της ενίσχυσης αυτής;
- Γ. Τους τρόπους ενίσχυσης της συνεργασίας με γονείς;

Για τους σκοπούς της έρευνας θεωρούμε ότι ο όρος «*συνεργασία σχολείου-οικογένειας*»

αφορά στην ύπαρξη αμοιβαίας συμφωνίας και σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Cankar et al., 2012), καθώς και στην ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Vincent & Tomlinson, 1997) με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Βασική συνιστώσα της συνεργασίας αποτελεί η «επικοινωνία», η οποία περιλαμβάνει κάθε μορφή αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Deslandes & Morin, 2015). Ως «ενίσχυση» της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας εννοούμε τη βελτίωση-ενδυνάμωση της υπάρχουσας σχέσης.

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η στρατηγική της ποσοτικής έρευνας, ενώ ο τύπος του ερευνητικού σχεδίου που εφαρμόστηκε είναι το «συγχρονικό σχέδιο-έρευνα επισκόπησης», ο οποίος αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων για ένα δείγμα μονάδων ανάλυσης (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σε ορισμένο χρονικό σημείο (Απρίλιος 2020).

Η ερευνητική διαδικασία συλλογής των δεδομένων αποτελείται από τρία βήματα. Το πρώτο βήμα αναφέρεται στον εντοπισμό των ατόμων για τη διεξαγωγή της έρευνας (πληθυσμός και δείγμα), ενώ το δεύτερο αφορά στον σχεδιασμό και τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου. Το τρίτο βήμα αποτελείται από δύο φάσεις:

Στην πρώτη φάση (πιλοτική ή φάση προ-μέτρησης), το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε πέντε εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν λάθη και παρανοήσεις. Επιπρόσθετα, με αυτόν τον τρόπο εξετάστηκε ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και εκτιμήθηκε η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας (Schnell, 2019). Μετά την παρέλευση δύο εβδομάδων, το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά στους ίδιους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση με στόχο τον έλεγχο της σταθερότητας του προτεινόμενου εργαλείου, μια διαδικασία γνωστή ως «εξέταση αξιοπιστίας με χορήγηση και επαναχορήγηση» (Rabiee et al., 2002). Η συγκεκριμένη φάση είχε συνολική διάρκεια τρεις εβδομάδες. Μετά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης, το τελικό ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή προς διανομή και συμπλήρωση από τα υποκείμενα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε το δημογραφικό μέρος (φύλλο και έτη υπηρεσίας) και 24 ερωτήματα κλειστού τύπου ώστε να διευκολυνθεί η επεξεργασία των δεδομένων και να βελτιωθεί η σύγκριση των απαντήσεων (Bryman, 2016). Προκειμένου κάθε υποκείμενο να δηλώσει τον βαθμό στον οποίο συμφωνεί με το κάθε ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων (Bertram, 2007) με τις εξής τιμές:

- 1: Διαφωνώ Απόλυτα
- 2: Διαφωνώ
- 3: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ
- 4: Συμφωνώ
- 5: Συμφωνώ Απόλυτα

Η κλίμακα Likert αποτελεί ένα από τα περισσότερο θεμελιώδη και συχνά χρησιμοποιούμενα ψυχομετρικά εργαλεία στην κοινωνική έρευνα για τη μέτρηση του εύρους και της έντασης διαφορετικών υποκειμένων σχετικά με διάφορα ερωτήματα (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015).

Τα 24 ερωτήματα συγκροτούν τρεις κύριους άξονες. Ο πρώτος άξονας (ερωτήματα 1-7) αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (υφιστάμενη κατάσταση). Ο δεύτερος (ερωτήματα 8-12) αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καθώς και της ενίσχυσης αυτής. Τέλος, ο τρίτος άξονας (ερωτήματα 13-24) αναφέρεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξη τρόπων ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από τους εκπαιδευτικούς χωρίς την παρουσία του ερευνητή, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και ελαχιστοποιώντας το κόστος και τον χρόνο της έρευνας (Meadows, 2003). Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο επίπεδο. Ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης του δήμου Αγρινίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρείχε το γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας, κατά το σχολικό έτος 2019-20 εμφανίζονται καταγεγραμμένοι περίπου 200 εκπαιδευτικοί (μέγεθος πληθυσμού) του κλάδου ΠΕ70 (μόνιμοι ή αναπληρωτές) σε 18 σχολικές μονάδες δημόσιας εκπαίδευσης.

Η δυσκολία συγκέντρωσης δεδομένων βάση σχολικής μονάδας λόγω του κορωνοϊού οδήγησε στη χρήση ενός δείγματος ευκολίας (μη πιθανοτική δειγματοληψία). Έτσι, αποστείλαμε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση σε 80 εκπαιδευτικούς με τη μεσολάβηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώθηκαν τελικά 65 συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια σε μια περίοδο δύο εβδομάδων, επιτυγχάνοντας αρκετά υψηλό ποσοστό απόκρισης (81,25%). Ωστόσο, το συγκεκριμένο δείγμα δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στον πληθυσμό συνολικά, αφού δεν είναι γνωστό από ποιες σχολικές μονάδες προέρχονται οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι προέρχονται από όλες τις σχολικές μονάδες, δεν είναι βέβαιο ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κατανέμονται ισομερώς σε αυτές. Εντούτοις, το σχετικά μεγάλο μέγεθος του δείγματος είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε μικρό σφάλμα δειγματοληψίας.

Εκτός από τη διεξαγωγή της έρευνας, θεωρείται εξίσου σημαντικό και απαραίτητο να δοθούν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Ένα ιδιαίτερα βασικό ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί σε αυτό το σημείο είναι το εξής (Golafshani, 2003):

Με ποιους τρόπους μπορεί να πείσει ένας ερευνητής ότι τα ευρήματα μιας κοινωνικής έρευνας χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης;

Δυο βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση μιας κοινωνικής έρευνας αποτελούν η

αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης αυτής (Rabiee et al., 2002). Η ποιότητα μιας ποσοτικής έρευνας, η οποία αποτυπώνεται κυρίως μέσω αυτών των κριτηρίων, διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό ότι οι επιστήμονες θα αποδεχτούν τα ευρήματα της έρευνας ως αξιόπιστα και έγκυρα. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε έλεγχος της σταθερότητας του προτεινόμενου εργαλείου, καθώς και έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας με υπολογισμό της μετρικής Alpha Cronbach. Ο έλεγχος της σταθερότητας περιλάμβανε δύο διαδοχικές μετρήσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα ίδια υποκείμενα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Εφόσον τα αποτελέσματα των δύο μετρήσεων δεν εμφανίζουν σημαντική διαφορά (ο συντελεστής συσχέτισης των δύο δειγμάτων είναι $r \geq 0,70$ (βρέθηκε $r=0,718$)), τότε το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας αφορά στη μέτρηση της συνέπειας και συμφωνίας που εμφανίζουν τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη μέτρηση μιας έννοιας με τη βοήθεια του εργαλείου. Για τον σκοπό αυτό, υπολογίστηκε η μετρική Alpha Cronbach ($\alpha=0,776$) με ελάχιστη αποδεκτή τιμή 0,70 (Bryman, 2016). Η διασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου, δηλαδή κατά πόσο η μέτρηση μιας έννοιας αντιστοιχεί πραγματικά στην τιμή της έννοιας, αλλά και κατά πόσο τα ερωτήματα και οι τιμές τους αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τεθούν (Rabiee et al., 2002), πραγματοποιήθηκε ρωτώντας έναν ειδικευμένο του χώρου. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων

Το 43,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν άνδρες και το 56,9% γυναίκες. Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, το 13,9% των εκπαιδευτικών ήταν από 0-10, το 44,6% από 11-20, το 23,0% από 21-30 και το 18,5% με περισσότερα από 30 (Πίνακας 1).

Στο Α ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά υψηλό βαθμό ικανοποίησης (61,6%) όσον αφορά στη συνεργασία τους με τους γονείς ($MT=3,77$, $SD=,897$). Αναλυτικά, το 78,5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών ($MT=4,05$, $SD=,837$), το 81,6% αναφέρουν ότι εφαρμόζεται καθορισμένο πλάνο συναντήσεων στη σχολική τους μονάδα ($MT=4,05$, $SD=,856$), ενώ το 75,4% θεωρούν ότι η έλλειψη στήριξης του έργου τους από τους γονείς των μαθητών δυσχεραίνει τη συνεργασία ($MT=3,98$, $SD=,960$). Όσον αφορά στην υποστήριξη της συνεργασίας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, το 80% δηλώνουν ότι εφαρμόζονται πολιτικές και πρακτικές ενθάρρυνσης της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ($MT=4,02$, $SD=,739$) και το 81,5% ότι ενημερώνονται από τη διεύθυνση του σχολείου σε θέματα συνεργασίας ($MT=4,05$, $SD=,738$). Τέλος, δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι (51,8%) σχετικά με τη διοργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων από τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης ($MT=3,31$, $SD=1,131$).

Πίνακας 1. Κατανομή Δημογραφικών Χαρακτηριστικών Δείγματος

			Έτη Υπηρεσίας				Σύνολο
			0-10	11-20	21-30	>30	
Φύλλο	Άνδρας	Πλήθος	2	13	6	7	28
		Ποσοστό	3,1%	20,0%	9,2%	10,8%	43,1%
	Γυναίκα	Πλήθος	7	16	9	5	37
		Ποσοστό	10,8%	24,6%	13,8%	7,7%	56,9%
Σύνολο		Πλήθος	9	29	15	12	65
		Ποσοστό	13,9%	44,6%	23,0%	18,5%	100,0%

Στο Β ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καθώς και της ενίσχυσης αυτής. Το 84,6% δηλώνουν ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να προάγουν τη συνεργασία ($MT=4,05$, $SD=0,694$), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (89,2%) θεωρεί απαραίτητη την ενίσχυση αυτής ($MT=4,34$, $SD=0,688$). Παράλληλα, αρκετοί (47,7%) διαφωνούν ότι οι αυξημένες αλληλεπιδράσεις και η συχνή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση της πιθανότητας εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ τους ($MT=2,74$, $SD=1,065$). Τέλος, σχεδόν όλοι (95,4%) συμφωνούν ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών ($MT=4,43$, $SD=0,5854$) και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης για το σχολείο ($MT=4,49$, $SD=0,590$).

Στο Γ ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξη τρόπων ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην ανάπτυξη και εφαρμογή προκαθορισμένου προγράμματος επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών από τον σύλλογο διδασκόντων (90,8%) ($MT=4,18$, $SD=0,788$), καθώς και σε συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς κατά την έναρξη του σχολικού έτους με στόχο τον σχεδιασμό καθορισμένου πλάνου συνεργασίας (96,9%) ($MT=4,53$, $SD=0,562$). Επίσης, το 84,6% συμφωνούν στην πραγματοποίηση συζήτησης με τους γονείς στην έναρξη κάθε τριμήνου σχετικά με την ύπαρξη οικογενειακών προβλημάτων τα οποία δυσχεραίνουν την μαθησιακή διαδικασία ($MT=4,05$, $SD=0,738$). Το 89,2% επιθυμούν την πραγματοποίηση τακτικών ενημερώσεων για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών μια συγκεκριμένη ημέρα κάθε μήνα ($MT=4,25$, $SD=0,830$), το 63,1% συμφωνούν με την αποστολή προσωπικών σημειωμάτων σχετικά τις μαθησιακές επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών ($MT=3,65$, $SD=0,856$), ενώ το 73,8% επιθυμούν τη συνεργασία για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών ($MT=3,86$, $SD=0,882$). Τέλος, συμφωνούν στη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις και προγράμματα (81,5%), ($MT=4,11$, $SD=0,793$) καθώς και σε δραστηριότητες και δράσεις της σχολικής μονάδας (84,6%) ($MT=4,05$, $SD=0,694$). Εντούτοις, εμφανίζονται αρκετά επιφυλακτικοί στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στα

εκπαιδευτικά δρώμενα της σχολικής μονάδας, όπως και στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών σεμιναρίων από κοινού με τους γονείς ($MT=3,22$, $SD=1,111$). Αναλυτικά, το 67,7% των εκπαιδευτικών διαφωνούν με την παρακολούθηση μιας ωριαίας διδασκαλίας στην τάξη ($MT=2,17$, $SD=1,054$), ενώ το 70,8% δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την λειτουργία της σχολικής μονάδας ($MT=2,02$, $SD=0,800$). Αντίθετα, το 76,9% εμφανίζονται θετικοί στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς ($MT=3,94$, $SD=0,788$).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αναδείχνουν καθορισμένους τρόπους ενίσχυσης αυτής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκουν τη βελτίωση της συνεργασίας, ένα εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με σχετικές έρευνες (Hafizi & Papa, 2012; Šteh & Kalin, 2011; Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019; Μπρούζος, 2002), αποβλέποντας τόσο στην ανάπτυξη αμοιβαίας σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς, όσο και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης.

Αξιόλογο εύρημα αποτελεί η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αποφάσεις της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019; Munje & Mncube, 2018; Deslandes & Morin, 2015). Παράλληλα, εμφανίζονται αρνητικοί στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από κοινού με τους γονείς, ενώ διαφωνούν με την παρακολούθηση ωριαίας διδασκαλίας στην τάξη, ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν τους άξονες συνεργασίας με τους γονείς χωρίς να αφήνουν μεγάλα περιθώρια για «συνοδοιπόρους», κυρίως, στο διδακτικό τους έργο. Ωστόσο, στις εργασίες των (Bæck, 2010; Hafizi & Papa, 2012) επισημαίνεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης των συλλογικών οργάνων των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο.

Σε συμφωνία με την έρευνα των Μπεαζίδου και Σπάθης (2019), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζονται πρακτικές ενθάρρυνσης της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών από τη διεύθυνση του σχολείου, ενώ τονίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης οργανωμένου πλάνου υποστήριξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας από τον σύλλογο διδασκόντων, καθώς και της επιμόρφωσης και κατάρτισής τους σε θέματα και μεθόδους συνεργασίας.

Προφανώς, τα ευρήματα της εργασίας δεν δύνανται να γενικευτούν. Ωστόσο, αναδεικνύουν την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική έρευνα με στόχο την ανάδειξη αποτελεσματικών και εφαρμόσιμων μεθόδων που προάγουν και ενισχύουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μπεαζίδου, Ε., & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των Εκπαιδευτικών προς τη Συνεργασία με τους Γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 87-105.
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στο Ζούκης, Ν. & Μητάκος, Θ. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδα. Αθήνα.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26.

Ξενόγλωσση

- Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Bertram, D. (2007). Likert Scales document. Retrieved November, 2, 2013.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Burke, M. M. (2013). Improving Parental Involvement. In *Journal of Disability Policy Studies* (Vol. 23). <https://doi.org/10.1177/1044207311424910>
- Cankar, F., Deutsch, T., & Sentocnik, S. (2012). Approaches to building teacher-parent cooperation. *CEPS Journal*, 2(1), 35-55.
- Deslandes, R., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131-144.
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.

- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207–216.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33–43.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–607.
- Hafizi, A., & Papa, M. (2012). Improving the Quality of Education By Strengthening the Cooperation Between Schools and Families. *Problems of Education in the 21st Century*, 42, 38–49.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396.
- Meadows, K. A. (2003). So you want to do research? 5: Questionnaire design. *British Journal of Community Nursing*, 8(12), 562–570.
- Munje, P. N., & Mncube, V. (2018). The lack of parent involvement as hindrance in selected public primary schools in South Africa: The voices of educators. *Perspectives in Education*, 36(1), 80–93.
- Pang, I.-W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher--parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141–163.
- Rabiee, F., Servaes, J., Creswell, J. W., Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. In *Africa Media Review* (Vol. 31). <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Schnell, R. (2019). Pretests. In *Survey-Interviews* (pp. 123–144). Springer.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(4), 81–101.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home—School Relationships: ‘the swarming of disciplinary mechanisms’?’ *British Educational Research Journal*, 23(3), 361–377.

Απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας για τη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ). Μελέτη Περίπτωσης.

Ζουριδάκης Νεκτάριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Μ.Α στην Εκπαιδευτική Ηγεσία, nekzou@gmail.com

Περίληψη

Λόγω της επιδημιολογικής κρίσης του COVID-19 που μαστίζει την ανθρωπότητα από τις αρχές του 2020, και σε μια προσπάθεια να μη χαθεί η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, η εξΑΕ εφαρμόστηκε ως λύση ανάγκης από τα τέλη Μαρτίου 2020 και για διάστημα δύο περίπου μηνών σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται μια μελέτης περίπτωσης σχετικά με τις απόψεις τριανταοκτώ μαθητών του ΕΠΑΛ Κισάμου για την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου (α) επιθυμούν τη δια ζώσης διδασκαλία, (β) χαρακτήρισαν ως μέτριες τις τηλεδιασκέψεις της σύγχρονης εξΑΕ (γ) κατανοούν καλύτερα τη διδασκαλία των μαθημάτων στη δια ζώσης διδασκαλία (δ) μελέτησαν τουλάχιστον μία φορά το ψηφιακό υλικό ασύγχρονης εξΑΕ και παρότι έμειναν μέτρια ικανοποιημένοι από την ποιότητά του δηλώνουν ότι επιθυμούν τη «μικτή μάθηση». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πιλοτική της δράση για μεταγενέστερες έρευνες διερεύνησης των παραγόντων που θα καταστήσουν την εξΑΕ από λύση ανάγκης σε πρωταρχικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η εξΑΕ είναι μια μορφή εκπαίδευσης στην οποία δεν απαιτείται ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι να βρίσκονται στον ίδιο τόπο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης σε άτομα που δεν μπορούν με άλλους τρόπους να συμμετέχουν σε αυτά, λόγω της γεωγραφικής θέσης που κατοικούν ή λόγω ειδικών συνθηκών και προσωπικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτής επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους με κάποιο μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας, σύγχρονης ή ασύγχρονης (Ζωγόπουλος, 2001). Στην εξΑΕ η διαπροσωπική επικοινωνία της συμβατικής, δια ζώσης εκπαίδευσης, έχει υποκατασταθεί από μια απρόσωπη μορφή επικοινωνίας την οποία διεκπεραιώνει η τεχνολογία (Keegan, 2001). Ανάλογα με τη μορφή διανομής του υλικού που υποστηρίζει την ΕξΑΕ, οι μελετητές καθορίζουν και διάφορες φάσεις ή γενιές ανάπτυξης. Αν και δεν υπάρχει πλήρη ταύτιση ως προς τις γενιές αυτές, οι αναφορές πάντα συγκλίνουν: (α) στη δια μέσω αλληλογραφίας ΕξΑΕ (χρήση έντυπου υλικού, κασέτας, τηλεφώνου αργότερα, κλπ), (β) στη γενιά των ηλεκτρονικών πολυμέσων (multimedia) και (γ) στη, διανυόμενη, γενιά των ΤΠΕ (Δάρρας κ.ά., 2008). Καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εξΑΕ παίζουν το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι (Δάρρας κ.ά., 2008; Γεωργιάδου κ.ά., 2015; Μουζάκης, 2006; Keegan, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξΑΕ μπορεί να έχει την ίδια αποτελεσματικότητα με τη εκ του σύνεγγυς εκπαίδευση όταν χρησιμοποιούνται

κατάλληλες μέθοδοι και υπάρχει έγκαιρη επικοινωνία ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητευομένους (Ζωγόπουλος, 2001). Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές που επιφέρουν οι νέες τεχνολογίες και στον τομέα της εκπαίδευσης απαιτείται συνεχής επιμόρφωση και υποστήριξη ώστε το γνωσιακό τους κεφάλαιο να ανανεώνεται συνεχώς. Όπως αναφέρει η Γεωργιάδου κ.ά. (2015) η επιμόρφωση είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για την συνεχή επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ανάλογα με το χρόνο επικοινωνίας εκπαιδευτή/εκπαιδευομένων η εξΑΕ διακρίνεται σε : (α) σύγχρονη στην οποία η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο, και (β) ασύγχρονη στην οποία η επικοινωνία γίνεται σε διαφορετικό χρόνο από το χρόνο παράδοσης του μαθήματος. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν την εξΑΕ με τη δια ζώσης εκπαίδευση περιγράφονται στη βιβλιογραφία με όρους όπως «μεικτή μάθηση» (blended learning) ή «υβριδική μάθηση» (hybrid learning) (Μουζάκης, 2006), υπέρ της οποίας ο Eryilmaz (2015) αναγνωρίζει αρκετά πλεονεκτήματα όσον αφορά την ετοιμότητα των μαθητών για νέα γνώση πριν την προσέλευση τους στο σχολείο αλλά και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε καθηγητή και μαθητή. Ο Powell et al. (2015) αναφέρει πως η μεικτή μάθηση συνδυάζει τα καλύτερα στοιχεία τόσο της εξΑΕ όσο και της πρόσωπο-με-πρόσωπο μάθησης και είναι πιθανό να αναδυθεί ως το κυρίαρχο μοντέλο του μέλλοντος και να γίνει πολύ πιο συχνή από καθεμία άλλη ξεχωριστά.

Στην Ελλάδα η εξΑΕ καθιερώθηκε με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (ν.2552/1997, ΦΕΚ 266/Α/24-12-1997) και από τότε άρχισε σταδιακά να εφαρμόζεται από όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση κυρίως των ατόμων που αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τη δια ζώσης διδασκαλία. Μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων το Μάρτιο του 2020, σε μια προσπάθεια ανάσχεσης της μετάδοσης του κορωνοϊού COVID-19, με απόφαση του ΥΠΑΙΘ η εξΑΕ μπήκε για τα καλά και στη ζωή των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Μια απόφαση αναγκαία, για να μη χαθεί η επαφή των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία, που βρήκε όμως απροετοίμαστη ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα των βαθμίδων αυτών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Α) Σκοπός και στόχοι: Η έρευνα που πραγματεύεται το παρόν άρθρο, είναι μια μελέτη περίπτωσης που δεν έχει σκοπό τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Είναι μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) με σκοπό να δράσει κυρίως πιλοτικά για άλλες μελέτες μέσω της συμβολής της στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (Yin, 2009). Οι στόχοι της έρευνάς μας, που αποτέλεσαν και τα βασικά προς απάντηση ερωτήματα στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για :

✓ την αναγκαιότητα της δια ζώσης διδασκαλίας

- ✓ το βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο των τηλεδιασκέψεων
- ✓ την κατανόηση της διδασκαλίας στη σύγχρονη εξΑΕ συγκριτικά με τη δια ζώσης
- ✓ το βαθμό συμμετοχής στην ασύγχρονη εξΑΕ
- ✓ το βαθμό ικανοποίησης από το υλικό ασύγχρονης εξΑΕ
- ✓ τη μεικτή μάθηση

Β) Δείγμα-Πληθυσμός: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Επαγγελματικό Λύκειο (Ε-ΠΑΛ) που βρίσκεται στην πόλη της Κισιάμου - πληθυσμού περίπου 6.000 κατοίκων - στο Νομό Χανίων της Κρήτης, που είναι και το μοναδικό που παρέχει δημόσια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια ευρύτερη περιοχή 10.000 περίπου κατοίκων. Οι κάτοικοι της περιοχής ασχολούνται κυρίως στον πρωτογενή τομέα (γεωργία, αλιεία, κτηνοτροφία), αλλά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη τουριστική ανάπτυξη. Κατά το σχολικό έτος 2019-20 στο σχολείο φοιτούσαν 160 μαθητές. Για τις ανάγκες της έρευνας ακολουθήθηκε δειγματοληψία μη πιθανοτήτων (σκοπιμότητας) που χρησιμοποιείται συνήθως στις μελέτες περίπτωσης όπου και δεν υπάρχει η πρόθεση γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι 45 μαθητές του σχολείου που, σύμφωνα με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς, παρακολουθούσαν συστηματικά την εξΑΕ. κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του COVID-19.

Γ) Περιβάλλον έρευνας: Η εξΑΕ, παρά τον προαιρετικό της χαρακτήρα, έγινε καθολικά αποδεκτή από το Σύλλογο Διδασκόντων (ΣΔ) του σχολείου και χαιρετίστηκε ως απαραίτητη εκ των ων ουκ άνευ για τη διατήρηση της επαφής των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να διασφαλισθεί η απρόσκοπτη λειτουργία της εξΑΕ έγιναν αρκετές προσπάθειες από το ΣΔ του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε: α) επαναλαμβανόμενοι ΣΔ -μέσω τηλεδιάσκεψης- με θέμα τις εμπειρίες και τα προβλήματα από την πορεία της διαδικασίας, β) οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής του σχολείου παρείχαν συνεχή εσωτερική εξ αποστάσεως επιμόρφωση/υποστήριξη προς τους συναδέλφους που στερούνταν τις κατάλληλες δεξιότητες ΤΠΕ για τη διαχείριση της πλατφόρμας σύγχρονης διδασκαλίας webex και τη δημιουργία ψηφιακού υλικού ασύγχρονης διδασκαλίας, γ) για την εύκολη πρόσβαση των μαθητών τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εξΑΕ υπήρχε συνεχής ενημέρωση/καθοδήγηση μέσω tutorial videos και παράλληλα δημιουργήθηκε διαδραστικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας που αναρτήθηκε στο δικτυακό τόπο του σχολείου. Το πρόγραμμα περιείχε τους συνδέσμους της ψηφιακής τάξης κάθε καθηγητή καθώς και του υλικού ασύγχρονης μελέτης. Οι μαθητές, με απλό πάτημα του αντίστοιχου συνδέσμου που βρισκόταν πάνω στο ωρολόγιο πρόγραμμα μετέβαιναν τόσο στην ψηφιακή τάξη σύγχρονης διδασκαλίας όσο και στο υλικό ασύγχρονης μελέτης, δ) το ψηφιακό υλικό υποστήριξης της ασύγχρονης διδασκαλίας (θεωρία, ασκήσεις) ανανεωνόταν εβδομαδιαίως ανά τάξη και ανά μάθημα. Η ανάρτηση του γινόταν στο δικτυακό τόπο του σχολείου ώστε να παρακαμφθεί τόσο το πρόβλημα του αργού και υπολειτουργούντος, λόγω φόρτου ΠΣΔ εκείνης της περιόδου, όσο και το πρόβλημα με τους μη εγγεγραμμένους στο ΠΣΔ μαθητές.

Δ) Μέσο/Μέθοδος συλλογής δεδομένων - Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε με τη χρήση google Forms. Για να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας ακολουθήθηκαν τα δύο στάδια εξασφάλισης της συνειδητής συναίνεσης των ανηλίκων μαθητών που σύμφωνα με τους Cohen et al. (2012) είναι η συναίνεση αρχικά των κηδεμόνων των μαθητών και στη συνέχεια των ανηλίκων υποκειμένων της έρευνας, αφού προηγήθηκε ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά και τη σκοπιμότητα της έρευνας. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις 8/5/2020 στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σαρανταπέντε μαθητών, που παρακολουθούσαν συστηματικά την εξΑΕ, και έως και τις 21/5/2020 συλλέχθηκαν 38 απαντήσεις από μαθητές και των τριών τάξεων (σχήμα 1). Το ερωτηματολόγιο, που συντάχθηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας, ήταν ανώνυμο και περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται γραφικώς με τα διαγράμματα των φορμών της google.



Σχήμα 1: Πλήθος συμμετεχόντων στην έρευνα ανά τάξη

Ε) Αποτελέσματα-Συζήτηση: Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με τους στόχους που ετέθησαν για τη διεξαγωγή της παρούσης ερευνητικής μελέτης.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Αναγκαιότητα της δια ζώσης διδασκαλίας



Σχήμα 2: Η γνώμη των μαθητών για δια ζώσης διδασκαλία

Το 81,6% των μαθητών (σχήμα 2) δηλώνει την προτίμησή του στη δια ζώσης διδασκαλία η οποία και έχει πρωταρχικό ρόλο στην επίτευξη ενός από τους βασικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι η κοινωνικοποίηση των ανήλικων μαθητών. Θα είχε αρκετό ενδιαφέρον, σε μεταγενέστερη έρευνα, να διερευνηθούν οι παράγοντες που το 18,4% των ερωτώμενων δε θέλει τη δια ζώσης διδασκαλία.

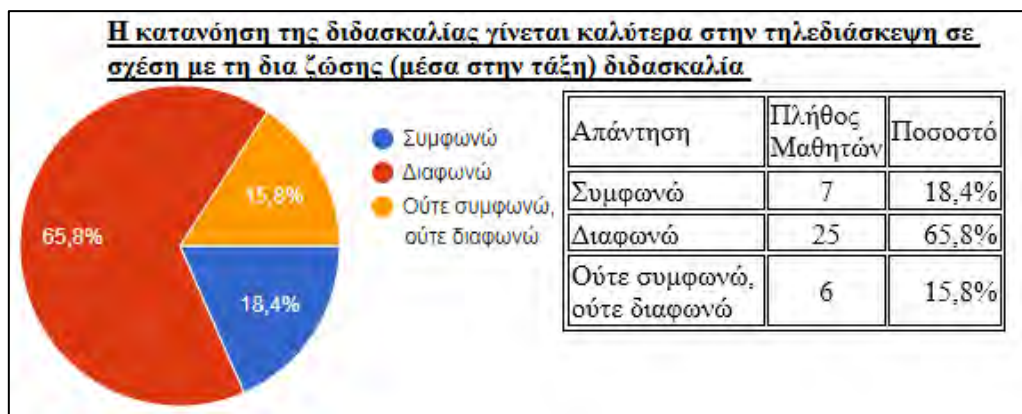
✓ Ερευνητικό ερώτημα 2: Άποψη για το περιεχόμενο των τηλεδιασκέψεων



Σχήμα 3: Βαθμός ικανοποίησης από σύγχρονη εξΑΕ(τηλεδιάσκεψη)

Λόγω της έκτακτης ανάγκης άμεσης εφαρμογής της, η εξΑΕ πραγματοποιήθηκε : α) χωρίς προετοιμασία κατάλληλα διαμορφωμένου διδακτικού υλικού β) χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, και γ) με μεθόδους δια ζώσης διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν πιθανότατα το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την ποιότητα της παρεχόμενης σύγχρονης εξΑΕ, αφού μόνο το 23,7% των μαθητών χαρακτήρισε ως πολλή καλή τη διαδικασία της σύγχρονης εξΑΕ (σχήμα 3). Σε μεταγενέστερη έρευνα θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση τόσο του βαθμού επιρροής των προαναφερθέντων παραγόντων όσο και κάποιων άλλων παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των μαθητευομένων.

✓ Ερευνητικό ερώτημα 3: Κατανόηση της διδασκαλίας σε δια ζώσης και σε σύγχρονη εξΑΕ



Σχήμα 4: Σύγκριση σύγχρονης εξΑΕ με δια ζώσης διδασκαλία

Το 18,4,7% των μαθητών εξέφρασε την άποψη ότι η κατανόηση της διδασκαλίας γίνεται καλύτερα στην τηλεδιάσκεψη παρά στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία (σχήμα 4). Όπως και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, έτσι και σε αυτό πιθανότατα υπάρχει επιρροή από τους παράγοντες α) κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό υλικό β) επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού, και γ) μεθόδου διδασκαλίας. Και εδώ, σε μεταγενέστερη έρευνα θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση τόσο του βαθμού επιρροής των προαναφερθέντων παραγόντων όσο και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό κατανόησης της σύγχρονης εξΑΕ από τους μαθητές.

Ερευνητικό ερώτημα 4: Βαθμός συμμετοχής στην ασύγχρονη εξΑΕ



Σχήμα 5: Βαθμός συμμετοχής στην ασύγχρονη εξΑΕ

Σχεδόν 7 στους 10 μαθητές (68,4%), μελέτησαν τουλάχιστον μία φορά το ασύγχρονο υλικό μελέτης που δημιουργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (σχήμα 5).

Ερευνητικό ερώτημα 5: Βαθμός ικανοποίησης από το υλικό της ασύγχρονης εξΑΕ

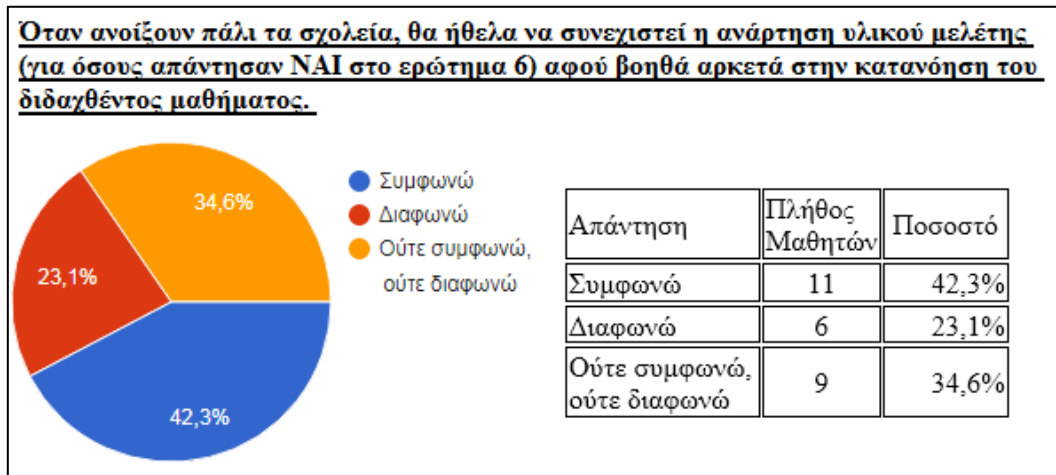


Σχήμα 6: Βαθμός ικανοποίησης από υλικό ασύγχρονης εξΑΕ

Από τους μαθητές που μελέτησαν τουλάχιστον μία φορά το υλικό ασύγχρονης εξΑΕ το 23,1 % το θεώρησε αρκετά καλό και το 73,1% μέτριο για την κατανόηση του διδα-

χθέντος, κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, μαθήματος (σχήμα 6). Ένας μόνο μαθητής (3,8%) απάντησε ότι το υλικό μελέτης δε βοήθησε καθόλου στην κατανόηση του μαθήματος. Από τα προηγούμενα διαφαίνεται η αναγκαιότητα του κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την ασύγχρονη εξΑΕ.

Ερευνητικό ερώτημα 6: Αποψη για τη μεικτή μάθηση



Σχήμα 7: Άποψη μαθητών για μεικτή μάθηση

Από τους μαθητές που μελέτησαν τουλάχιστον μία φορά το υλικό ασύγχρονης εξΑΕ το 42,3% συμφωνεί και το 23,1 % διαφωνεί με τη χρησιμότητα ανάρτησης βοηθητικού υλικού μελέτης κατά τη διάρκεια κανονικής λειτουργίας του σχολείου (σχήμα 7). Θεωρώντας ως δεδομένο ότι το ζητούμενο σε κάθε εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή, της χρήσης κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού ασύγχρονης εξΑΕ για την υποστήριξη της μεικτής μάθησης.

Συμπεράσματα

Από τα τέλη Μαρτίου 2020 και για δύο περίπου μήνες εφαρμόστηκε, ως λύση ανάγκης και χωρίς καμία επιστημονική προεργασία και σχεδιασμό, η εξΑΕ σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών του ΕΠΑΛ Κισάμου για τη εξΑΕ, που διενεργήθηκε από 13/5/2020 έως 21/5/2020 φαίνεται ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου α) επιθυμούν τη δια ζώσης διδασκαλία, β) χαρακτήρισαν ως μέτριες τις τηλεδιασκέψεις της σύγχρονης εξΑΕ, γ) κατανοούν καλύτερα τη διδασκαλία των μαθημάτων στη δια ζώσης διαδικασία, δ) μελέτησαν τουλάχιστον μία φορά το ψηφιακό υλικό ασύγχρονης εξΑΕ που δημιουργούσαν οι εκπαιδευτικοί τους και παρότι έμειναν μέτρια ικανοποιημένοι από την ποιότητά του δηλώνουν ότι επιθυμούν να συνεχιστεί η ανάρτηση ψηφιακού υλικού μελέτης και κατά τη διάρκεια κανονικής λειτουργίας των σχολείων (μεικτή μάθηση).

Σκοπός της έρευνας που αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, όπως άλλωστε και κάθε έρευνας του είδους αυτού, δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων αλλά η πιλοτική της δράση για μεταγενέστερες έρευνες διερεύνησης των παραγόντων που θα καταστήσουν την εξΑΕ από λύση ανάγκης σε πρωταρχικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γεωργιάδου, Α., Κιουλάνης, Σ., Παναγιωτίδου, Α., Πασχαλίδου, Α., & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). *Περιβάλλον εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης Θεολόγων Εκπαιδευτικών ε ε ξ @ ε θ*. ©εκπ@ιδευτικός κύκλος. (Διαθέσιμο Online: https://kioulanis.gr/images/epimorfosi_theologon.pdf Προσπελάστηκε στις 4/8/2020)
- Δάρρας, Α., Δελής, Η., Καθαράκη, Μ., Παπαδημητρίου, Α., & Πραχαλιάς, Χ. (2008). *Ανάλυση προϋποθέσεων και συνθηκών εφαρμογής συστήματος σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και στη δια βίου εκπαίδευση*. Κ. Κιουλάφας (επιμ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ. (Διαθέσιμο Online: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/976/50.pdf> Προσπελάστηκε στις 4/8/2020)
- Eryilmaz, M. (2015). The Effectiveness Of Blended Learning Environments, *Contemporary Issues In Education Research*, 8(4): 251-256. (Διαθέσιμο Online: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/9433/9530> Προσπελάστηκε στις 4/8/2020)
- Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων -Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ/ΙΔΕΕ
- Powell, A., Watson, J., Staley, P., Horn, M., Fetzter, L., Hibbard, L., Oglesby, J., Verma, S. (2015). *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008- 2015*. iNACOL (Διαθέσιμο Online: https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL_Blended-Learning-The-Evolution-of-Online-And-Face-to-Face-Education-from-2008-2015.pdf Προσπελάστηκε στις 4/8/2020)

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Επιστημονική συνέντευξη, με οδηγό ερωτήσεων

Εμμανουηλίδης Παντελεήμων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., pan19682@gmail.com

Περίληψη

Παρατηρούμε ότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στα διάφορα είδη της επιστημονικής συνέντευξης π.χ. Φαινομενολογική συνέντευξη, Εθνογραφική συνέντευξη κτλ.. Αντίθετα, αυτή η εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει την απλή συνέντευξη με οδηγό ερωτήσεων που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας συνέντευξης δεν εξαντλείται στην παροχή συμβουλών για το πως θα γίνει. Αυτού του είδους η προσέγγιση δεν είναι αρκετή για την εξαγωγή αξιόπιστων επιστημονικών συμπερασμάτων (Kvale, 2007). Η ανάλυση μου θέλει να αναδείξει ότι δυο στάδια είναι απαραίτητα. Πρώτα πρέπει να ακολουθηθεί ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον ρόλο των δυο συμμετεχόντων στη συνέντευξη, την σχέση της συνέντευξης με την ποιοτική έρευνα, την αξιοπιστία της συνέντευξης και τον σχεδιασμό της έρευνας με την χρήση συνέντευξης. Δεύτερον να περιέχει πληροφορίες για το πως πρέπει να διενεργείται μια συνέντευξη, με οδηγό ερωτήσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: συνέντευξη με οδηγό, αξιοπιστία της συνέντευξης, ποιοτική έρευνα, είδη συνέντευξης, σχεδιασμός έρευνας με συνέντευξη

Γενικά για τη συνέντευξη - Οι συμμετέχοντες σε μια συνέντευξη

Η επιστημονική συνέντευξη είναι η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δυο ή περισσότερων ανθρώπων σε ένα θέμα αμοιβαίου ενδιαφέροντος. Η επιστημονική συνέντευξη θεωρεί ότι η ανθρώπινη συναναστροφή είναι σημαντική για την παραγωγή γνώσης και δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση για την παραγωγή επιστημονικών δεδομένων (Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2007) Σε μια άλλη εκδοχή η επιστημονική συνέντευξη παραδοσιακά θεωρείται μια διαδικασία στην οποία ο συνεντευκτής διατυπώνει ερωτήσεις στον συνεντευξιζόμενο με σκοπό την παροχή απαντήσεων πληροφοριών σχετικές με ένα θέμα από αυτόν (Jaber F. Gubrium, James A. Holstein, Amir B. Marvasti, and Karyn D. McKinney, 2012).

Ο Mayhew ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε συνεντεύξεις για επιστημονικούς σκοπούς. Η καινοτόμος ιδέα του είχε ως σκοπό να συγκεντρώσει επιστημονικά δεδομένα διατυπώνοντας ερωτήσεις για την ζωή των ανθρώπων των φτωχών συνοικισμών. Θεώρησε ότι ο καθένας από εμάς διαθέτει σημαντικές θέσεις και συναισθήματα για τη ζωή, για αυτόν τον λόγο αξίζει να τον ρωτήσουμε. Το προϊόν των απαντήσεων του μπορεί να αναλυθεί για την εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων στις κοινωνικές επιστήμες. Η άποψη του συμπίπτει με τον William James ο οποίος υποστήριζε ότι όλοι μπορούν να εκφραστούν με βάση τις εμπειρίες τους και αυτές μπορούν δημιουργήσουν γόνιμο κοινωνικό διάλογο (Holstein & Gubrium, 1995).

Ας εξετάσουμε τους ρόλους των δυο συμμετεχόντων της συνέντευξης. Η συνέντευξη διαφέρει από την απλή συνομιλία. Η συνομιλία προϋποθέτει την ανταλλαγή ερωτήσεων- απαντήσεων και από τους δυο συμμετέχοντες. Αντίθετα στη συνέντευξη ο συνεντευκτής θέτει τις ερωτήσεις και ο συνεντευξιαζόμενος τις απαντάει. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια σχέση σε βάρος του συνεντευξιαζόμενου (Patton, 2015)

Αυτό μπορεί να μην αποτελέσει πρόβλημα για την αξιοπιστία της συνέντευξης αν ο συνεντευκτής δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης και διεξάγει την συνέντευξη με σωστό τρόπο (βλέπε παρακάτω το κεφάλαιο το πως διεξάγεται μια συνέντευξη). Οι μεροληψίες μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με τον τρόπο αυτό αρκεί ο συνεντευκτής να αποτρέψει το γεγονός ότι ο συνεντευξιαζόμενος τείνει να απαντάει στις ερωτήσεις σύμφωνα με την επιθυμητή κοινωνική γνώμη και όχι την δική του. (Kitwood 1977).

Επιπλέον ο συνεντευκτής απαιτείται να διαθέτει γνώση για το αντικείμενο της συνέντευξης, ζωντανό ενδιαφέρον και να γνωρίζει πως να διατυπώνει σωστές ερωτήσεις. Όλα τα παραπάνω συντελούν στο ότι ο συνεντευκτής νοιάζεται για το θέμα και τα υποθέματα της συνέντευξης (Svend Brinkmann, Steinar Kvale, 2018).

Από την άλλη πλευρά (Holstein and Gubrium 2004, Kathryn Roulston, 2011) και τα δυο μέρη σε μια συνέντευξη πρέπει να συμβάλλουν στην σωστή διεξαγωγή της. Η εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων δεν βγαίνει μόνο από τις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου αλλά από την όλη επικοινωνία κατά την διάρκεια της συνέντευξης.

Η συνέντευξη και η σχέση της με την ποιοτική μεθοδολογία και επιστημολογία

Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας χρησιμοποιεί σαν επιστημονικές μεθόδους μεταξύ άλλων την συνέντευξη, την παρατήρηση και την ανάλυση εγγράφων. Η ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιείται περισσότερο σε περιπτώσεις, θέματα που είναι καινούργια για αυτό τον λόγο η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου για την διεξαγωγή ποσοτικής ερευνάς δεν συνιστάται.

Για παράδειγμα για το θέμα του covid-19 η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας είναι σχετική. Για την δόμηση της θα διεξάγουμε συνεντεύξεις σε πρώην ασθενείς, που νόσησαν από τον ιό. Η διεξαγωγή και η ανάλυση των συνεντεύξεων με σωστό τρόπο θα μας δώσει αξιόπιστα επιστημονικά δεδομένα.

Σε μια θέση του Hammersley (2011) υποστηρίζει ότι η επιστημονική μεθοδολογία είναι σαν μια φιλοσοφική θεώρηση. Η σχεδίαση μιας έρευνας βασίζεται στην επιλογή μιας κατάλληλης μεθοδολογίας. Μια ποιοτική έρευνα σαφώς διαφέρει από μια ποσοτική έρευνα όσον αφορά την επιλογή του σχεδιασμού, την επιλογή μεθόδου και την επιλογή κριτηρίων σχετικά με την αξιοπιστία της.

Αντίθετα από μια άλλη θέση η Roulston (2010b) διατυπώνει ότι από μια πλευρά είναι βολικό να προσεγγίζουμε την έρευνα με μια μεθοδολογική προσέγγιση και να τη σχεδιάζουμε σύμφωνα με τις επιταγές της κάνοντας κατάλληλες θεωρητικές υποθέσεις. Όμως το γεγονός αυτό μειώνει την ικανότητα μας να αντιμετωπίσουμε την πολυπλοκότητα που συναντάμε στην ποιοτική έρευνα

Οι προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας θεμελιώνονται στην θεωρία του ερμηνευτισμού interpretivism (Holiday 2002). Η θεωρία αυτή περιλαμβάνει την Φαινομενολογία, την ερμηνευτική, την εθνογραφία κτλ. Αυτή η θεωρία έχει χαρακτήρα ιδεογραφικό δηλαδή σύμφωνα με αυτήν οι επιστήμονες προσπαθούν να περιγράψουν τον κοινωνικό κόσμο χρησιμοποιώντας μια λεπτομερή εξέταση των κοινωνικών περιγυρών, διαδικασιών και σχέσεων (Nigel King, Christine Horrocs, 2010)

Η παραπάνω θεώρηση συνδέεται με την μέθοδο της συνέντευξης. Σε αυτήν ο συνεντευκτής ρωτάει τον συνεντευξιζόμενο και αυτός απαντάει. Ο ανοικτός τύπος των ερωτήσεων αναγκάζει τον συνεντευξιζόμενο να δώσει μια λεπτομερή περιγραφή των εμπειριών του.

Επιπλέον για να καταλάβουμε την φύση της ποιοτικής έρευνας και περαιτέρω την χρήση της συνέντευξης πρέπει να μελετήσουμε τις οντολογικές θέσεις, του ρεαλισμού realism και του σχετικισμού relativist. Η πρώτη υποστηρίζει ότι υπάρχει ένας πραγματικός κόσμος ο οποίος υπάρχει ανεξάρτητα της ανθρώπινης παρέμβασης (Patton, 2015, Flick a. 2014). Ο κόσμος αυτός έχει απαρέγκλιτους νόμους που για κάθε αποτέλεσμα υπάρχει μια αιτία. Από την άλλη μεριά η δεύτερη εκδοχή του κόσμου απορρίπτει την ιδέα ενός τέτοιου κοινωνικού κόσμου. Ο κοινωνικός κόσμος είναι χωρίς δομή και ποικίλος. Οι άνθρωποι είναι αυτοί που διαμορφώνουν την πραγματικότητα (Nigel King, Christine Horrocs, 2010).

Το συμπέρασμα είναι ότι ο σχετικισμός relativist σε αντίθεση με τον ρεαλισμό realism εξηγεί καλύτερα τις κοινωνικές πρακτικές και τις συναναστροφές που σχετίζονται με την ανθρώπινη ζωή. Όταν παίρνεις συνεντεύξεις μιλάς με τους ανθρώπους και ανακαλύπτεις τις εμπειρίες τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι η μέθοδος της συνέντευξης είναι σύμφωνη με τον σχετικισμό relativist.

Σκοποί της συνέντευξης

Παίρνουμε συνέντευξη για να μελετήσουμε πράγματα που δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε. Είναι κοινή διαπίστωση ότι δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε πράγματα όταν εμείς δεν είμαστε παρόντες. Σε αυτές τις περιπτώσεις μια εναλλακτική λύση είναι να ρωτήσουμε κάποιον που ήταν εκεί να μας δώσει λεπτομέρειες από ένα συμβάν, μια εμπειρία που μας ενδιαφέρει να το μελετήσουμε. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι άνθρωποι έχουν οργανώσει τον κόσμο που ζουν και ποιο είναι το νόημα της ζωής τους (Patton, 2015).

Ο σκοπός της συνέντευξης είναι να επιτρέψει στον ερευνητή να μπει στην προοπτική του κόσμου του συμμετέχοντα στην συνέντευξη. Η συνέντευξη προϋποθέτει ότι η παραπάνω προοπτική του συμμετέχοντα έχει νόημα δεν παρουσιάζει αντιφάσεις και έχει αξία για την εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων (Patton, 2015)

Οι σκοποί της συνέντευξης σύμφωνα με Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (2007) είναι:

- *Να πραγματοποιήσει αξιολόγηση για τον συμμετέχοντα στη συνέντευξη*
- *Να προκαλέσει θεραπευτικά αποτελέσματα στην περίπτωση της ψυχιατρικής συνέντευξης*
- *Να τεστάρει ή να αναπτύξει επιστημονικές υποθέσεις*
- *Να συγκεντρώσει επιστημονικά δεδομένα όπως και η συλλογή δεδομένων στην ποσοτικές έρευνες*
- *Να συγκεντρώσει γνώμες του κοινού για ένα θέμα.*

Τα είδη της συνέντευξης

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις της επιστημονικής συνέντευξης εμείς θα επικεντρωθούμε σε μια την μεθοδολογική θεώρηση. Σύμφωνα με αυτήν έχουμε:

- α. Την φαινομενολογική συνέντευξη** που έχει ως σκοπό να πάρει όσο τον δυνατό ακριβή και λεπτομερή δεδομένα από τις εμπειρίες του συνεντευξιαζόμενου. Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει την ιστορία ζωής συνέντευξη και την σε βάθος συνέντευξη που βασίζονται στις υποθέσεις της Φαινομενολογίας (για περισσότερα βλέπε Alfred Schutz, 1967). Η Φαινομενολογική συνέντευξη χρησιμοποιεί ανοικτού τύπου ερωτήσεις και αναλύει τις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Ο σκοπός της είναι μέσω αυτής της συνέντευξης ο συνεντευξιαζόμενος να ανακατασκευάσει τις σχετικές εμπειρίες του σχετικά με το θέμα της συνέντευξης (Seidman, 2006).
- β. discourse and conversation analysis.** Σε αυτή την είδους την συνέντευξη δεν έχει σημασία τόσο όσα λέει ο συνεντευξιαζόμενος αλλά πως τα εκφράζει. Σε αυτήν την συνέντευξη οι λεπτομέρειες της συνέντευξης όπως οι διακοπές της ομιλίας του συνεντευξιαζόμενου ο τόνος της φωνής, η συναισθηματική διάθεση και η γλώσσα του σώματος του παίζουν σημαντικό ρόλο για την περαιτέρω ανάλυση της συνέντευξης από τον ερευνητή (Flick a, 2014).
- γ. Εθνογραφική συνέντευξη.** Τα τρία βασικά στοιχεία αυτής της συνέντευξης είναι ο σκοπός της, η εθνογραφική εξήγηση και οι εθνογραφικές ερωτήσεις
 1. **Σκοπός της:** Όταν ο εθνογράφος και ο συμμετέχων στη συνέντευξη συναντιούνται πρέπει να γνωρίζουν τον λόγο. Ο εθνογράφος οφείλει πριν αρχίσει την συνέντευξη να εξηγήσει τον σκοπό της. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρει πως αυτός ο σκοπός επιτυγχάνεται κατά την διάρκεια της συνέντευξης (Spradley, 1979)
 2. **Εθνογραφική εξήγηση:** Σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης που ο ερευνητής συγκεντρώνει πληροφορίες για τις εμπειρίες του συμμετέχοντα πρέπει να δίνει

εξηγήσεις σε αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο ο συμμετέχοντας μαθαίνει να υποδύεται τον ρόλο του δασκάλου. Οι επεξηγήσεις αυτές διευκολύνουν την επίτευξη αυτής της διαδικασίας (Spradley, 1979).

3. Εθνογραφικές ερωτήσεις περιλαμβάνουν
 - α. **Ερωτήσεις περιγραφής.** Αυτός ο τύπος ερωτήσεων δίνει στον ερευνητή ένα δείγμα της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο συμμετέχων στη συνέντευξη π.χ. μπορείς να μου πεις πως πέρασες χτες στην δουλειά σου;
 - β. **Ερωτήσεις δομής.** Αυτός ο τύπος των ερωτήσεων βοηθούν τον ερευνητή να καταλάβει τα βασικά σημεία της γνώσης του πολιτισμού του συμμετέχοντα στη συνέντευξη π.χ. μπορείς να μου πεις τι πρόγραμμα γυμναστικής ακολουθείς όταν γυμνάζεσαι στο σπίτι;
 - γ. **Ερωτήσεις Συγκρίσεως.** Αυτός ο τύπος των ερωτήσεων βοηθάει τον ερευνητή να ανακαλύψει το νόημα των λεγομένων χρησιμοποιώντας την γλώσσα του συμμετέχοντα στη συνέντευξη (Spradley, 1979)

Τα προβλήματα αξιοπιστίας της συνέντευξης σαν επιστημονική μέθοδος

Οι Miles and Huberman (1994) προσδιόρισαν δυο πηγές μεροληψίας της συνέντευξης σαν επιστημονική μέθοδο. Πρώτα την επίδραση που έχει ο ερευνητής στο συμμετέχοντα στη συνέντευξη. Εδώ μπορούμε να πούμε σαν παράδειγμα ότι ο ερευνητής καθοδηγεί τις απαντήσεις του συμμετέχοντα στη συνέντευξη μέσω των ερωτήσεων που του υποβάλλει. Δεύτερη πηγή μεροληψίας είναι η επίδραση που μπορεί να έχει ο συμμετέχοντας στη συνέντευξη στον ερευνητή. Στην περίπτωση αυτή γεννιέται το ερώτημα ο ερευνητής έχει κατανοήσει τον κόσμο που περιγράφει ο συνεντευξιαζόμενος; Ο συμμετέχων στη συνέντευξη εκφράζει πραγματικά την δικιά του άποψη; Λέει την αλήθεια; Ή εκφράζει μια γενική άποψη της κοινωνίας που ζει;

Από μια άλλη σκοπιά ο Anthony J. Onwuegbuzie (2008) διέκρινε ότι οι κρίσεις της αντιπροσωπευτικότητας και της νομιμοποίησης δυσκολεύουν την ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας. Έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας είναι όταν ο ερευνητής δεν έχει κατανοήσει επαρκώς τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας. Έλλειψη νομιμοποίησης έχουμε στην περίπτωση ότι ο ερευνητής δεν έχει εκτιμήσει σωστά τα δεδομένα του ή τα δεδομένα δεν μπορούν επαρκώς να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα της ερευνάς. Στις δυο παραπάνω περιπτώσεις η αξιοπιστία της ερευνάς βρίσκεται σε αμφισβήτηση.

Μια λύση για τα παραπάνω προβλήματα προτείνει ο Anthony J. Onwuegbuzie (2008). Χρειάζεται να εντοπιστούν και να αναστοχαστούν οι μεροληψίες του ερευνητή με συστηματικό τρόπο έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η νομιμοποίηση των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεδομένων της έρευνας. Ένας τρόπος για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι ένας άλλος ερευνητής να πάρει συνέντευξη από τον ερευνητή της ερευνάς. Ο σκοπός είναι να εξεταστεί και να εξηγηθεί το πως ο ερευνητής έχει επηρεάσει την έρευνα του (L.M. Given, 2008).

Οι John M. Johnson and Timothy Rowlands (in Jaber F. Gubrium James A. Holstein Amir B. Marvasti Karyn D. McKinney) υποστηρίζουν ότι κάθε επιστημονικό έργο περιλαμβάνει τον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο σαν βασικούς πρωταγωνιστές που εξηγούν τι συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο του θέματος στην έρευνα. Όμως η ίδια η ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής σε αυτά που εκφράζει ο συνεντευξιαζόμενος, ο αναστοχασμός του, η αυθεντικότητα του, η τιμιότητα του, η ηθική του καθορίζουν την αξιοπιστία της έρευνας.

Για τη δεύτερη πηγή μεροληψίας που προέρχεται από τον συνεντευξιαζόμενο η χρησιμοποίηση της επαλήθευσης δεδομένων είναι μια λύση. Η επαλήθευση δεδομένων βοηθάει τον ερευνητή να εξετάζει διαφορετικές προοπτικές πάνω σε ένα θέμα που σχετίζεται με την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα από τις συνεντεύξεις πολλών συμμετεχόντων. Το ερώτημα είναι αν υπάρχει σύγκλιση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη συνέντευξη για τις απαντήσεις σχετικά με ένα θέμα. Αν δεν υπάρχει ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει από τους μελλοντικούς συμμετέχοντες να ξεκαθαρίσουν αυτές τις αποκλίσεις, αυτό ονομάζεται επαλήθευση δεδομένων από τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα (Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2007).

Από μια διαφορετική σκοπιά ο ερευνητής μπορεί να συνδυάσει διαφορετικές μεθόδους έρευνας από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις που επί τω πλείστον ανήκουν στη ποιοτική μεθοδολογία. (Flick b, 2018). Για παράδειγμα αντί να διεξάγουμε συνεντεύξεις μόνο με ένα συμμετέχοντα να πραγματοποιήσουμε και ομαδικές συνεντεύξεις (R.A Krueger M.A. Casey, 2015) ή συνεντεύξεις που βασίζονται στην αφήγηση (Flick a, 2014). Τα δεδομένα που παράγονται από μια επιστημονική μέθοδο συγκρίνονται με τα δεδομένα της άλλης μεθόδου και έτσι ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εξασφαλίσει την εγκυρότητα της έρευνας. Περισσότερα για το θέμα της αξιοπιστίας στο Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (2007).

Τα στάδια μιας έρευνας που χρησιμοποιεί την συνέντευξη

Ο σχεδιασμός μιας έρευνας που βασίζεται σε συνέντευξη βασίζεται σε επτά στάδια. (Svend Brinkmann, Steinar Kvale, 2018). Να σημειώσω ότι στα πλαίσια αυτής της εργασίας ο ερευνητής είναι αυτός που διεξάγει και την συνέντευξη.

1. Θεματοποίηση. Ο ερευνητής καλείται να ορίσει το σκοπό και το θέμα της έρευνας πριν από την διεξαγωγή της συνέντευξης. Αυτό σημαίνει ότι πρώτα πρέπει να οριστεί το τι και γιατί ερευνάμε ένα συγκεκριμένο θέμα και μετά να απαντήσουμε με το πως θα το ερευνήσουμε.

2. Σχεδιασμός. Ο ερευνητής για να σχεδιάσει μια επιστημονική εργασία πρέπει να λάβει υπόψη του και τα επτά στάδια που θα ακολουθήσει. Ο σχεδιασμός θα βοηθήσει τον ερευνητή να αποκτήσει την προσδοκώμενη επιστημονική γνώση. Ο σχεδιασμός της

έρευνας αρχίζει με τη θέσπιση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2012). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής ορίζει τι θέλει να ερευνήσει. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό σημείο γιατί ο σκοπός της μελέτης είναι ευρύς και τα ερευνητικά ερωτήματα θα τον περιορίσουν σε αυτά που ο ερευνητής επιθυμεί και είναι εφικτά να απαντηθούν σύμφωνα με τους περιορισμούς που υπάρχουν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Οι κύριοι περιορισμοί είναι ο περιορισμός χρημάτων και ο αριθμός των ερευνητών (M. Le Compte Jean. J. Schensul, 2010, Flick c, 2007)

Τελικά ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει ένα σκόπιμο δείγμα. Δηλαδή πρέπει να επιλέξει ποιοι θα είναι οι συμμετέχοντες στην έρευνα και πόσοι από αυτούς είναι αρκετοί για να απαντηθούν τα ερευνητικά (M. Le Compte Jean. J. Schensul, 2010, Flick c, 2007)

3. Η διεξαγωγή της συνέντευξης (δες παρακάτω κεφάλαια). Ο ερευνητής θα σχεδιάσει ένα οδηγό ερωτήσεων, θα διενεργήσει την συνέντευξη με αναστοχαστική διάθεση σε σχέση με την επιθυμητή γνώση και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο. (Svend Brinkmann, Steinar Kvale, 2018)

4. Η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Η ανάλυση της συνέντευξης προϋποθέτει την μαγνητοφώνηση των λεγομένων των συμμετεχόντων σε αυτήν και την απομαγνητοφώνηση που είναι η διαδικασία που ο προφορικός λόγος των συμμετεχόντων στη συνέντευξη μετατρέπεται σε γραπτό λόγο για περαιτέρω ανάλυση.

5. Η ανάλυση των δεδομένων. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον τρόπο που τα δεδομένα θα αναλυθούν από τον ερευνητή. (δες παρακάτω για το πως διεξάγεται μια συνέντευξη.) Το θέμα αυτό είναι πολύ σημαντικό για περισσότερες πληροφορίες G.Gibbs (2018)

6. Η επαλήθευση των δεδομένων. Τα δεδομένα μιας συνέντευξης δεν μπορούν από μόνα τους να θεωρηθούν αξιόπιστα. Ο ερευνητής πρέπει να εξετάσει την αξιοπιστία, εγκυρότητα και την δυνατότητα γενίκευσης του περιεχομένου της συνέντευξης (Svend Brinkmann, Steinar Kvale, 2018) (βλέπε παραπάνω το κεφάλαιο για την αξιοπιστία της συνέντευξης).

7. Η συγγραφή της επιστημονικής εργασίας. Ο ερευνητής καλείται να φτιάξει την αναφορά του για το θέμα λαμβάνοντας υπόψη του τα δεδομένα που συγκέντρωσε από τις συνεντεύξεις, τις επιστημονικές μεθόδους που ακολούθησε όπως και τα ηθικά διλήμματα που υπάρχουν για την διεξαγωγή της έρευνας (Wolcott, 2009)

Πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης - Κατασκευή ενός οδηγού συνέντευξης

Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί ένα οδηγό συνέντευξης. Αυτός περιγράφει τα κύρια υποθέματα της γράφοντας ερωτήσεις που ο ερευνητής θέλει να συμπεριλάβει αλλά παράλληλα δίνει την ικανότητα στον ερευνητή να αλλάζει την φρα-

σεολογία και την σειρά αυτών των ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής επιτρέπει στον συμμετέχοντα στη συνέντευξη να μπορεί να πηγαίνει την συζήτηση σε ζητήματα που ο ερευνητής δεν είχε προβλέψει πριν. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό για την πληρότητα της έρευνας (Patton, 2015)

Αλλά με ποιο τρόπο φτιάχνεται ένας οδηγός ερωτήσεων σε μια συνέντευξη; Πρώτα ένας ερευνητής πρέπει να σκεφτεί πάνω στην δικιά του εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Μετά ο ερευνητής συμβουλευτεί την σχετική βιβλιογραφία που υπάρχει για αυτό το θέμα. Τελευταία ο ερευνητής μπορεί να διεξάγει μια ανεπίσημη έρευνα για να προσεγγίσει το θέμα από μια σκοπιά για να κατατοπιστεί. Μετά αν κρίνει το θέμα ενδιαφέρον μπορεί να συνεχίσει με πιο συστηματικό επιστημονικό τρόπο την έρευνα του (P. 43-48, Nigel King Christine Horrocs, 2010)

Ο οδηγός αρχίζει με δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούν την ηλικία, την εκπαίδευση, το επάγγελμα του συνεντευξιαζόμενου. Μετά καλύτερα ο ερευνητής να ρωτήσει πράγματα που οι απαντήσεις είναι εύκολες για τον συμμετέχοντα στη συνέντευξη και όχι ευαίσθητες τύπου ερωτήσεις. Ύστερα ο ερευνητής χρησιμοποιεί ερωτήσεις που αφορούν τα διαφορετικά ζητήματα που πρέπει να εξεταστούν. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης, πρέπει να υπάρχει μια συνοχή μεταξύ των ερωτήσεων έτσι με αυτόν τον τρόπο να επιτυγχάνεται η φυσική συνέχεια της συνέντευξης.

Το τελευταίο τμήμα του οδηγού είναι συνηθισμένο να αφιερώνεται για το κλείσιμο της συνέντευξης. Όταν η συνέντευξη πάει προς το κλείσιμο ο ερευνητής πρέπει να δίνει την ευκαιρία στον συμμετέχοντα στη συνέντευξη να αναστοχαστεί σε ένα θέμα που επιθυμεί και να προσθέσει κάτι που θέλει. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ερώτηση υπάρχει κάτι που θέλεις να πεις πάνω σε αυτά που έχεις πει ή να προσθέσεις κάτι καινούργιο; (Eva Magnusson, 2015)

Ο οδηγός της συνέντευξης πριν χρησιμοποιηθεί για τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη χρειάζεται πρώτα να δοκιμασθεί για την πληρότητα και τη σαφήνεια του. Αυτό γίνεται διοργανώνοντας συνεντεύξεις με φίλους ή συναδέλφους ερευνητές που παριστάνουν τους συμμετέχοντες στη συνέντευξη.

Επιπλέον πριν χρησιμοποιηθεί ο οδηγός συνέντευξης πρέπει να πραγματοποιηθούν πιλοτικές συνεντεύξεις με ανθρώπους που έχουν χαρακτηριστικά όμοια με τους μελλοντικούς συμμετέχοντες στη συνέντευξη. Ο σκοπός όλων αυτών είναι να κατασκευάσεις έναν οδηγό ερωτήσεων που είναι σχετικός με το θέμα, είναι αξιόπιστος και είναι ικανός να δώσει τις απαντήσεις που είναι επιθυμητές και τεκμηριωμένες από επιστημονική άποψη.

Για την κατασκευή ενός οδηγού συνέντευξης μια μέθοδο μας προτείνει ο Castillo-Montoya, Milagros (2016). Αυτή η μέθοδος αποτελείται από τέσσερις φάσεις που περιλαμβάνουν:

1. Να φτιάξεις τις ερωτήσεις της συνέντευξης με τέτοιο τρόπο ώστε οι απαντήσεις που θα δοθούν να απαντούν τα ερωτήματα της έρευνας.
2. Να φτιάξεις ένα οδηγό συνέντευξης που να διευκολύνει ένα τύπο συνομιλίας
3. Να πάρεις ανάδραση στον οδηγό συνέντευξης
4. Να κάνεις πιλοτικές εφαρμογές στον οδηγό συνέντευξης. Η εκτέλεση αυτών των φάσεων θα ενισχύσει την αξιοπιστία των δεδομένων και θα συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας των δεδομένων που θα προκύψουν από την συνέντευξη.

Είδη των ερωτήσεων

Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται σε ένα οδηγό συνέντευξης είναι: (Patton, 2015)

α) Ερωτήσεις εμπειρίας και συμπεριφοράς. Σε αυτές τις ερωτήσεις ο ερευνητής προσπαθεί να μάθει σχετικά με τις συμπεριφορές, εμπειρίες, πράξεις του συμμετέχοντα στη συνέντευξη με τέτοιο τρόπο σαν ο ερευνητής να τις παρατηρούσε ο ίδιος. Ερωτήσεις τέτοιου τύπου θα ήταν αν σε ακολουθούσα σε μια μέρα της καθημερινότητας σου τι θα παρατηρούσα; Τι εμπειρίες θα περιέγραφε; Αν ήμασταν μαζί στο πρόγραμμα τι θα έβλεπα να κάνεις;

β) Ερωτήσεις άποψης και αξίας. Αυτές οι ερωτήσεις στοχεύουν να καταλάβουμε τις νοητικές και ερμηνευτικές διαδικασίες των ανθρώπων που αφορούν τις γνώμες και τις κρίσεις του. Δηλαδή πως αυτές δημιουργούνται. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις μας περιγράφουν το πως οι άνθρωποι σκέφτονται για μια εμπειρία ή για μια κρίση τους.

γ) Ερωτήσεις συναισθημάτων αφορούν στα κέντρα συναισθημάτων στον εγκέφαλο και όχι στις νοητικές περιοχές του. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις σκοπεύουν να εξάγουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που σχετίζονται με συγκεκριμένες εμπειρίες και σκέψεις τους.

δ) Γνωστικές ερωτήσεις. Οι γνωστικές ερωτήσεις μας γνωστοποιούν την πραγματική πληροφόρηση του συμμετέχοντα στη συνέντευξη δηλαδή το τι αυτός γνωρίζει. Συγκεκριμένα πράγματα αποτελούν γεγονότα.

ε) Αισθητήριες ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις μας περιγράφουν τι έχει δει, ακούσει, πιάσει, δοκιμάσει και μυρίσει ο συνεντευξιαζόμενος. Οι απαντήσεις σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις καθιστούν τον ερευνητή να μπει στην εμπειρία που προέρχεται από τις αισθήσεις του συμμετέχοντα στη συνέντευξη.

στ) Δημογραφικές ερωτήσεις. Αυτές αφορούν τις σχετικές πληροφορίες που αφορούν τον συνεντευξιαζόμενο για την ηλικία του, το επίπεδο μόρφωσης του και το επάγγελμα του. Αυτές οι ερωτήσεις είναι σημαντικές για τα συμπεράσματα της έρευνας

Διεξαγωγή της συνέντευξης

Για μια καλή αρχή της συνέντευξης είναι σημαντικό ο ερευνητής να αυτοπαρουσιαστεί. Ο ερευνητής πριν αρχίσει να κάνει ερωτήσεις πρέπει να μιλάει με φιλικό τόνο και αυτό θα του εξασφαλίσει μια καλή επικοινωνία με τον συμμετέχοντα στη συνέντευξη. Έτσι ο συμμετέχοντας θα νιώθει άνετα και θα μπορέσει να πει με ευκολία αυτά που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Nigel King, Christine Horrocs,, 2010).

Έπειτα ο ερευνητής θα εξηγήσει με συντομία και σαφήνεια τον σκοπό της συνέντευξης στο συνεντευξιαζόμενο και θα του παραδώσει την δήλωση συγκατάθεσης για να την υπογράψει. Ύστερα τον ενημερώνει ότι η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί.. Επιπλέον πρέπει να του εξηγήσει ότι το ζητούμενο για την συνέντευξη είναι ότι αυτός πρέπει να δώσει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις απόψεις και τις εμπειρίες του για το θέμα της (Nigel King, Christine Horrocs, 2010). Όλα αυτά θα επιτύχουν να σπάσει ο πάγος που υπάρχει ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, ακόμα ο συνεντευξιαζόμενος θα γνωρίσει τι ακριβώς ο ερευνητής περιμένει από αυτόν (Svend Brinkmann, Steinar Kvale, 2018).

Κατά την διάρκεια της συνέντευξης πρέπει να ο ερευνητής να είναι σίγουρος ότι η συσκευή ηχογράφησης λειτουργεί σωστά. Αυτό θα εξασφαλιστεί αν ο ερευνητής έχει διαλέξει την σωστή συσκευή για την δουλεία και αν την έχει ελέγξει πριν από το ξεκίνημα της συνέντευξης (Nigel King, Christine Horrocs, 2010).

Επιπλέον, είναι σημαντικό για την επιτυχία της συνέντευξης ο ερευνητής να προσαρμόσει την φρασεολογία των ερωτήσεων το λεξιλόγιο και τον τόνο ομιλίας του με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει με αυτά τα χαρακτηριστικά του συνεντευξιαζόμενου. Οι διαφορές μεταξύ των δυο πρωταγωνιστών της συνέντευξης που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή είναι το ενδιαφέρον και η εμπειρία σχετικά με ένα θέμα, το επίπεδο μόρφωσης, η ηλικία, η κοινωνική τάξη και το στυλ ομιλίας. Αν ο ερευνητής αποτύχει σε αυτό το ταίριασμα τότε η αξιοπιστία της συνέντευξης βρίσκεται σε κίνδυνο (Eva Magnusson, Jeanne Maresec, 2015, p 120-131).

Κατά την διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής πρέπει να δίνει προσοχή με ζωηρό ενδιαφέρον σε αυτά που λέει ο του συνεντευξιαζόμενος, αυτό γίνεται για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του. Ο συνεντευκτής πρέπει να γίνει ένας προσεκτικός ακροατής. Υπάρχουν τρία επίπεδα ακρόασης (Seidman, 2006, p78-88).

Στο πρώτο επίπεδο ο συνεντευκτής πρέπει να καταλάβει με λεπτομέρεια ότι λέει ο συνεντευξιαζόμενος. Σε δεύτερο επίπεδο ο ερευνητής πρέπει να ακούσει την εσωτερική φωνή του συνεντευξιαζόμενου και όχι την εξωτερική του φωνή (Devault, 1990). Η εξωτερική φωνή του συνεντευξιαζόμενου εκφράζουν τι πιστεύουν η οικογένεια ή οι φίλοι του ενώ η εσωτερική του φωνή εκφράζει ότι πιστεύει η ίδια. Στο τελικό στάδιο ο ερευνητής ακούει με τέτοιο τρόπο ώστε να ελέγχει την διαδικασία της συνέντευξης δηλαδή να λαμβάνει υπόψη του τον χρόνο της συνέντευξης, τα θέματα της και τον

υπολειπόμενο χρόνο που έχει μείνει για να καλυφθούν τα υπόλοιπα θέματα της (Seidman, 2006)

Ο ερευνητής δεν πρέπει να διακόπτει τον συμμετέχοντα στη συνέντευξη. Αυτό το γεγονός βοηθάει στην συνέντευξη να υπάρχει μια ροή αλλιώς υπάρχει η πιθανότητα χρήσιμες πληροφορίες να χαθούν (Eva Magnusson, Jeanne Maresec, 2015, p. 120-131). Οι ερωτήσεις που θα τεθούν στη συνέντευξη θα προέρχονται από τον οδηγό των ερωτήσεων. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι όταν ο συνεντευξιαζόμενος ανοίγει μια καινούργια θεματική που βρίσκεται έξω από τα σχέδια του συνεντευκτή αυτός να την αγνοήσει. (Patton, 2015)

Σε μερικά σημεία είναι δυνατόν ο συνεντευξιαζόμενος να βγαίνει εκτός θέματος. Τότε ο ερευνητής πρέπει ευγενικά να τον διακόπτει και να προχωράει με μια καινούργια ερώτηση από τον οδηγό ερωτήσεων. Αυτό το γεγονός είναι κρίσιμης σημασίας γιατί ο χρόνος της συνέντευξης είναι περιορισμένος και υπάρχει ο κίνδυνος χρήσιμες ερωτήσεις να μην πραγματοποιηθούν λόγω έλλειψης χρόνου.

Ένα διαφορετικό σημείο προσοχής είναι για τον ερευνητή να πραγματοποιεί ερωτήσεις αμέσως μετά από μια απάντηση του συμμετέχοντα (Seidman, (2006). Οι λόγοι που ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να το κάνει είναι α) ερωτήσεις που διαλευκάνουν ένα νόημα, β) ερωτήσεις για περισσότερες λεπτομέρειες γ) ερωτήσεις για την αφήγηση ιστοριών.

Οι ερωτήσεις που ξεκαθαρίζουν ένα νόημα μπορεί να χρησιμοποιηθούν όταν ο συνεντευξιαζόμενος χρησιμοποιεί έναν όρο που ο ερευνητής δεν μπορεί να τον καταλάβει ή ο ερευνητής θεωρεί ότι μια φράση δεν σχετίζεται με το θέμα ή ο ερευνητής δεν μπορεί να τοποθετήσει χρονικά την πραγματοποίηση ενός συμβάντος,. Ο ερευνητής ρωτάει για λεπτομέρειες όταν ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρει κάτι που είναι σημαντικό να αναλυθεί περαιτέρω ή όταν ο ερευνητής δεν είναι ικανοποιημένος με την απάντηση που έδωσε ο συμμετέχοντας στη συνέντευξη (Seidman, 2006)

Οι ερωτήσεις που ζητούν την διήγηση ιστοριών έχουν εξέχουσα θέση στη βιβλιογραφία σαν μέσα που εξάγουν γνώσεις ή περιγράφουν εμπειρίες. Επίσης έννοιες όπως η επεισοδιακή γνώση και μνήμη που βασίζονται σε ιστορίες αποτελούν ένα πλαίσιο για να γνωρίζουμε για θέματα και να θυμόμαστε γεγονότα. (Flick a, 2014)

Ένας τρόπος για να εξασφαλίσει ο συνεντευκτής ουδετερότητα και να εξασφαλίσει καλή επικοινωνία με τον συνεντευξιαζόμενο είναι να ακολουθήσει τις παρακάτω τύπους ερωτήσεων (Patton, 2015)

α) Παραδείγματα ερωτήσεων ξεκαθαρίσματος νόηματος. Σε αυτές τις ερωτήσεις ο ερευνητής ενδιαφέρεται μόνο για τις συγκεκριμένες εμπειρίες του συνεντευξιαζόμενου και όχι αυτές που μπορούν να έχουν συναισθηματικό αντίκτυπο σε αυτόν και μπορεί να τον φέρουν σε δύσκολη θέση.

β) Παιχνίδια ρόλου τύπου ερωτήσεων. Σε αυτές τις ερωτήσεις ο ερευνητής ρωτάει τον συνεντευξιζόμενο να απαντήσει στην ερώτηση του στα πλαίσια ενός άλλου ρόλου και όχι του δικού του. Αυτού του τύπου ερωτήσεων μπορούν να αντικαταστήσουν ερωτήσεις που έχουν συναισθηματική φόρτιση για τον συνεντευξιζόμενο.

γ) Ερωτήσεις με προϋποθέσεις. Στην καθημερινή ομιλία όταν μιλάμε χρησιμοποιούμε εκφράσεις που προϋποθέτουν γνώσεις για κάποια θέματα. Η χρησιμοποίηση αυτών των προϋποθέσεων στο σώμα των ερωτήσεων από τον ερευνητή τον καθιστά ικανό να επικοινωνήσει με τον συνεντευξιζόμενο με αποτελεσματικό τρόπο. Η τεχνική αυτή αντικαθιστά την χρήση των ερωτήσεων διχοτόμησης που απαντώνται με ένα ναι ή όχι που δεν συμβάλλουν στην απόδοση ανοικτού τύπου απαντήσεων που απαιτούνται στη σωστή διεξαγωγή μιας συνέντευξης

δ) Ερωτήσεις Προσομοίωσης. Σε αυτές τις ερωτήσεις ο ερευνητής ρωτάει τον συνεντευξιζόμενο να φανταστεί τον εαυτό του ότι βρίσκεται σε μια υποθετική κατάσταση, να παίξει ένα διαφορετικό ρόλο από αυτόν που είναι στη πραγματικότητα, που ενδιαφέρει τον ερευνητή. Ο σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι ο συνεντευξιζόμενος να δώσει πλούσιες σε περιεχόμενο πληροφορίες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.

Τέλος θα ενισχύσω την άποψη ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης σχετίζεται άμεσα με τα προηγούμενα και τα επόμενα στάδια σχεδιασμού της. Η διεξαγωγή μιας συνέντευξης σχετίζεται άμεσα και με τις μεθόδους που θα ακολουθηθούν για την ανάλυση των δεδομένων.

Αν η ανάλυση περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των απαντήσεων πρέπει ο ερευνητής κατά την διάρκεια της συνέντευξης να ξεκαθαρίζει το νόημα των λεγομένων του συνεντευξιζόμενου σύμφωνα με τις κατηγορίες της κωδικοποίησης. Αντίθετα αν η αφηγηματική ανάλυση χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση των δεδομένων πρέπει οι ερευνητές να δώσει την ευκαιρία στον συνεντευξιζόμενο ελεύθερα να αναπτύξει τις ιστορίες, εμπειρίες του και να του κάνει ερωτήσεις που να αναδεικνύουν τα επεισόδια και τους χαρακτήρες της αφήγησης (Svend Brinkmann, S. Kvale, 2018)

Συμπεράσματα

Η διεξαγωγή της συνέντευξης δεν είναι δυνατό να πραγματοποιείται χωρίς τον σχεδιασμό της. Αυτό γιατί χωρίς τον σχεδιασμό της είναι αμφίβολη η εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων. Όπως μας υπαγορεύει η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Gorbin-Strauss, 2015) ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας δεν έχει γραμμικό χαρακτήρα αλλά κυκλικό. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σωστό να διεξάγεις πρώτα όλες τις συνεντεύξεις και μετά να τις αναλύσεις. Ο ερευνητής διεξάγει στην αρχή ένα μικρό αριθμό συνεντεύξεων μετά τις αναλύει και μετά διεξάγει και άλλες συνεντεύξεις. Έτσι, ο ερευνητής αναλύοντας τις πρώτες συνεντεύξεις παίρνει μια διαφορετική προοπτική του κόσμου που μελετάει και άρα καινούργια ερευνητικά ερωτήματα που δεν υπήρχαν στην αρχή μπορεί να προκύψουν

Αναφορές

- Brinkmann Svend, Kvale S. (2018) *Doing Interviews*
- Castillo-Montoya, Milagros *Qualitative Report*. 5/1/2016, Vol. 21 Issue 5, p811-831. 21p.
- Cohen Louis, Manion Lawrence and Morrison Keith *Research Methods in Education* 2007
- Creswell J. (2012) *Educational Research*
- Devault (1990) Talking and listening from women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis social problems 37(1), 96-116.
- Flick b (2018). *Doing Triangulation and mixed methods*
- Flick c (2007) *Designing Qualitative Research*
- Flick Uwe 2014 a. *An introduction to Qualitative Research*
- Gibbs G. R. (2018) *Analyzing Qualitative Data*
- Given M. Lisa (2008) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research methods*
- Gorbin J., Strauss A. (2015) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*.
- Gubrium F., Holstein A. James, Marvasti B. Amir and Mc Kinney D. Karyn. *The SAGE Handbook of Interview Research* 2012
- Hammersley (2011) *Methodology who needs it?* Thousand Oaks, CA Sage
- Holliday, A. (2002) *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed., pp. 140-161). London: Sage.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview* Thousand Oaks, CA: Sage.
- King Nigel and Horrocks Christine 2010 *Interviews in Qualitative Research*
- Kitwood, T. M. (1977) *Values in adolescent life: towards a critical description*, Unpublished PhD dissertation, School of Education, University of Bradford.

Krueger R.A., M.A. Casey (2015) Focus Groups a practical guide for applied research

Kvale S. Doing Interviews 2007

M. Le Compte J.J Schensul 2010 The Ethnographer's toolkit vol.1

Magnusson Eva and Marecek Jeanne (2015) Doing Interview-Based Qualitative Research

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Onwuegbuzie J Anthony (2008) Interviewing the interpretive Researcher International Journal of Qualitative methods.

Patton Qualitative Research and Evaluation methods (2015)

Roulston K (2010b) Reflective Interviewing Guide to Theory and Practice Los Angeles CA Sage

Roulston Kathryn (2011) Working through Challenges in Doing Interview Research International Journal of Qualitative methods.

Schutz (1967) The Phenomenology of the social world

Seidman (2006) Interview as Qualitative Research

Spradley (1979) The Ethnographic interview

Wolcott H.F. (2009) Writing up Qualitative Research

Η εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία

Ζέλος Ιωάννης, Δ/ντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα αυτοτελές επιστημονικό πεδίο, δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά, οι εμπειρίες, οι ανάγκες και οι διαθέσεις προς τη μάθηση των ενηλίκων διαφέρουν σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσω ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποκτούν βασικές και εξειδικευμένες γνώσεις με στόχο την ισότιμη ένταξή τους στο εργασιακό και κοινωνικό σύστημα, συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ενεργούν ως αυτόνομες ψυχοσωματικές οντότητες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως εμπυχωτές και ως καθοδηγητές, οικοδομώντας ένα φιλόξενο μαθησιακό πλαίσιο, εντός του οποίου οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, ενδυναμώνονται και ασκούνται ώστε να αναδιαμορφώσουν με ευελιξία και αυτονομία τις ατομικές τους πεποιθήσεις, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να δράσουν ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες.

Abstract

Adult education is an independent scientific field, as the characteristics, experiences, needs and attitudes towards adult learning differ in relation to children and adolescents. Adult learners through a wide range of educational activities acquire basic and specialized knowledge with the aim of their equal integration in the work and social system, participate, interact and act as autonomous psychosomatic entities during the learning process. Therefore, adult educators need to function primarily as animators and mentors, building a welcoming learning environment in which learners are activated, empowered and practiced to flexibly and autonomously reshape their individual beliefs and empower them act as critical thinking citizens.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από μεγάλες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, δημιουργώντας νέες προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές απαιτούν νέες μορφές μάθησης, προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτές τις προκλήσεις. Οι γνώσεις και ικανότητες χρειάζεται να εμπλουτίζονται και να ενισχύονται συνεχώς, καθώς υπόκεινται σε ταχύτερη απαξίωση (Jarvis, 2004). Από την άλλη, η φύση του ανθρώπου που αναζητά νόημα στη ζωή του μέσω της βασικής ανάγκης για μάθηση και η ανάγκη του για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων απαραίτητη, αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων πολύ σημαντικό. Η τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αδυναμία να ανταποκριθεί στη νέα κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα ο θεσμός της επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης σε όλους τους κλάδους, να είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητη (Δρακόπουλος, 2006).

Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Δεδομένου ότι στη σύγχρονη εποχή οι κλασικοί παραγωγικοί συντελεστές (γη, κεφάλαιο, εργασία) δεν έχουν τόσο μεγάλη αξία σε σχέση με το ανθρώπινο κεφάλαιο, φαίνεται ότι κυριαρχεί η μετάβαση προς την «οικονομία της γνώσης». Το ανθρώπινο κεφάλαιο συνίσταται στην παραγωγή και διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών και απαιτεί τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, προκειμένου το ανθρώπινο κεφάλαιο να αποδώσει τα μέγιστα στην παραγωγική διαδικασία. Επομένως, η κοινωνία θα πρέπει να φροντίζει ώστε οι άνθρωποι να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν δια βίου τις ικανότητες και τα ταλέντα τους. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου επιτυγχάνεται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, έννοιες συνυφασμένες με την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης. Εξάλλου, τόσο το φυσικό, όσο και το ανθρώπινο κεφάλαιο θα πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δρακόπουλος, 2006).

Καθώς λοιπόν η παραγωγικότητα του ατόμου αυξάνεται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο, ανάλογα αυξάνονται και οι αμοιβές του και κατ' επέκταση και το εισόδημα μιας κοινωνίας που αποτελείται από μορφωμένα μέλη. Επομένως τα άτομα επενδύουν στη μόρφωση, επιδιώκοντας μελλοντικά οφέλη και κυρίως στη δια βίου μάθηση. Μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης βελτιώνεται η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο ρυθμός ανάπτυξης, ενισχύεται η οικονομία, αυξάνεται το εισόδημα για όλη την παραγωγή (Στεργίου, 2007).

Η οικονομία της γνώσης απαιτεί γενικές δεξιότητες και δίνει έμφαση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στη διαχείριση και χρήση της πληροφορίας, αλλά και στη δυνατότητα αξιοποίησης της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας μέσα από μια διαδικασία διά βίου μάθησης, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η ομαλή προσαρμογή στις υφιστάμενες συνθήκες (European Communities, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την τάση για ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη δημιουργία ενός ευέλικτου επαγγελματικού χώρου, μέσα στον οποίο θα είναι εύκολη η μετάβαση του εργαζόμενου από μια θέση σε άλλη (Bourner et al., 2011).

Ωστόσο, η διαμόρφωση εθνικής πολιτικής που θα προάγει τη συστηματική καλλιέργεια των γενικών δεξιοτήτων, ούτως ώστε να αμβλυνθεί η διαφορά ανάμεσα στις επιθυμητές και τις πραγματικές δεξιότητες, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Ο καθορισμός των δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχει ο σύγχρονος ενήλικας δεν είναι εύκολος, καθώς η φύση της εργασίας είναι ιδιαίτερα ρευστή, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιολογηθούν και ιεραρχηθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες και η διδασκαλία τους (Allais, 2012). Μια ενεργός προσέγγιση που θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν οι γενικές δεξιότητες, είναι η αξιοποίηση των χώρων εργασίας, δεδομένου ότι αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν εκπαιδεύονται σε πραγματικές συνθήκες. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας καταξιώνουν το θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Bourner et al., 2011).

Ορισμός εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν πρέπει να συγχέεται με την δια βίου εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση, έννοιες οι οποίες παραπέμπουν στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες (Κόκκος 2005). Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) περιγράφει την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από έναν εκτενή ορισμό, ως οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα που εκπονείται από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, με στόχο να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέροντος ενός ενήλικα και να καλύψει επαγγελματικές, γενικές, τυπικές ή μη τυπικές σπουδές. Επιπλέον μπορεί να αφορά σε εκπαίδευση για συλλογικούς ή κοινωνικούς σκοπούς (Rogers, 1999).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναφέρεται σε άτομα που έχουν ενηλικιωθεί, ενώ με το νόμο 3879/101 διασαφηνίζεται το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο αποτελεί κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα που απευθύνεται σε ενηλίκους και έχει ως στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων, τη βελτίωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, ακόμα και την αντιμετώπιση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να παρέχεται από φορείς που υπηρετούν είτε την τυπική είτε τη μη τυπική εκπαίδευση. Οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τον τόπο, τον τρόπο, το ρυθμό και το χρόνο της μάθησής τους, καθώς και το αντικείμενο στο οποίο επιθυμούν να εκπαιδευτούν (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Ο τρόπος εκμάθησης των ενηλίκων

Διάφοροι ειδικοί και θεωρητικοί σχετικά με την εκπαίδευση, έχουν εντοπίσει τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση. Αναπτύσσοντας τη θεωρία της ανδραγωγικής ο Malcolm Knowles, έκανε σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στους τρόπους μάθησης των ενηλίκων και των παιδιών. Οι κυριότερες διαφορές αναφέρονται στην αυτοαντίληψη, την πείρα, την ετοιμότητα για μάθηση και τον προσανατολισμό των ενηλίκων προς τη μάθηση. Αργότερα προστέθηκαν δυο παραδοχές ακόμα και οι οποίες σχετίζονται με το κίνητρο για μάθηση και την ανάγκη για γνώση (Jarvis 2004).

Η θεωρία μάθησης που προσεγγίζει περισσότερο την εκπαίδευση ενηλίκων είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, ο οποίος ισχυρίζεται ότι το σύνολο των αντιλήψεων που διαθέτει το άτομο είναι απόρροια του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο το άτομο ζει και δρα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να οικοδομεί ένα λανθασμένο σύστημα απόψεων και αξιών. Το άτομο ως ενήλικος έχει τη δυνατότητα να «αναστοχάζεται κριτικά» και να εναρμονίζεται με την πραγματικότητα, μέσα από τη διαδικασία μετασχηματισμού της προηγούμενης εμπειρίας σε νέα γνώση (Mezirow, 2007). Η ικανότητα του «κριτικού αναστοχασμού» χαρακτηρίζει μόνο τους ενήλικες,

¹ ΦΕΚ 163Α/21-9-20

ενώ τα παιδιά, αν και έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς τους δεν είναι συμβατοί μέσα στο πλαίσιο που δρουν, εντούτοις, δεν διαθέτουν την απαιτούμενη συναισθηματική πείρα για να επεξεργαστούν με ολοκληρωμένο τρόπο τα βιώματά τους και να επαναξιολογήσουν τους εσωτερικευμένους κανόνες και τις παραδοχές τους αν και είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, δε διαθέτει την απαραίτητη συναισθηματική πείρα για να επεξεργαστεί ολοκληρωμένα τα βιώματά του και να επαναξιολογήσει τους εσωτερικευμένους κανόνες και τις παραδοχές του. Εξάλλου, το εύρος, το βάθος, η ποικιλομορφία και η ένταση των εμπειριών, που απαιτούνται για μια τέτοια νοητική διεργασία, καλλιεργούνται με την πάροδο του χρόνου και εμφανίζονται στην ενήλικη φάση της ζωής του ατόμου. Έτσι, το άτομο μπορεί να κάνει συσχέτιση των αφηρημένων εννοιών και να κατανοήσει τις αλληλεπιδράσεις τους, καθώς και να κάνει μια συγκριτική διερεύνηση όλων των πλευρών ενός ζητήματος που συχνά είναι αντιφατικές. Επομένως, ο εκπαιδευτής που θα αναλάβει το ρόλο του συντονιστή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Κόκκος, 2005).

Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν έναν επιτυχημένο εκπαιδευτή ενηλίκων, έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών. Ωστόσο, δεν μπορεί να υπάρξει μια λίστα τέτοιων χαρακτηριστικών, καθώς η δημιουργία μιας τέτοιας λίστας αντανάκλα τις αξίες και τις απόψεις του δημιουργού της (Jarvis, 2004).

Έτσι αντιπροτείνεται από τον Jarvis η «έννοια της επάρκειας» που βασίζεται στο τρίπτυχο γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του εκπαιδευτή. Επομένως ο εκπαιδευτής θα πρέπει αρχικά να έχει επαρκή γνώση και βαθιά κατανόηση του σχετικού ακαδημαϊκού αντικειμένου, να διαθέτει τα κατάλληλα ψυχοκινητικά στοιχεία και τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων και των ηθικών αξιών. Ένα ανώτερο επίπεδο απαιτεί ικανότητες εφαρμογής των ψυχοκινητικών τεχνικών, καθώς και συντονισμού της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών, αλλά και ένα σύνολο στάσεων και πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού που έχουν ως αποτέλεσμα τη βαθιά δέσμευση στον επαγγελματισμό και την προθυμία να αποδοθεί ο εκπαιδευτικός ρόλος σε επαγγελματικό επίπεδο (Jarvis, 2004).

Οι κυριότερες δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων, που είναι απαραίτητες ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του προγράμματος είναι οι γνώσεις πάνω στις τελευταίες εξελίξεις του αντικειμένου που διδάσκει, καθώς και η ικανότητα να οργανώνει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζει όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές, να προάγει το διάλογο, τις αντιδράσεις και την κριτική των εκπαιδευόμενων. Χρειάζεται να επιδιώκει καθημερινή βελτίωση και ενημέρωση για τις εξελίξεις στο επαγγελματικό του πεδίο και να διαθέτει υψηλό θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο (Rogers, 1999). Θα πρέπει να διαμορφώνει το πρόγραμμά του σύμφωνα με το υπόβαθρο της ομάδας στόχου και να κατέχει γνώσεις σύμφωνα με τις

αρχές της ψυχολογίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Χρειάζεται γνώσεις της δυναμικής των ομάδων και της ψυχολογίας ενηλίκων, αλλά και ισχυρή ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις στάσεις των άλλων ατόμων της ομάδας (Βεργίδης, 2003). Ο ρόλος του ανάγεται από εκείνον του εισηγητή, σε ρόλο αγωγού για τη διάχυση των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, με έμφαση στην ειλικρίνεια και αυθεντικότητα κατά την εκπαιδευτική διεργασία και στην αποδοχή της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων (Knowles et al., 1998).

Η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών θεωρείται απαραίτητη στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και η τεχνογνωσία και η ικανότητα να εφαρμόζει τεχνικές και μεθόδους που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Knowles et al., 1998).

Οι απαιτούμενες διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες έγκεινται στην ενίσχυση της αυτονομίας της σκέψης, της αυτοδυναμίας, της ανεξαρτησίας, της δημιουργικής σκέψης και της κριτικής μάθησης (Mezirow κ.ά, 2007). Επομένως, οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν συνάδουν με τη «μεταφορά πληροφορίας» και τη μηχανιστική μάθηση, αλλά προσανατολίζονται στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της δημιουργικής μάθησης (Jarvis, 2004).

Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η αξιολόγηση είναι μία πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία, καθώς πραγματοποιείται ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αξιολογείται η επίδοση των εκπαιδευομένων αλλά και η απόδοση των εκπαιδευτών, διαπιστώνονται αποκλίσεις από τους στόχους και βελτιώνεται η διαδικασία της μάθησης (Rogers, 2002).

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε «εξωτερική» (external), όταν ο αξιολογητής δεν είναι μέλος του προσωπικού του φορέα που διεξάγει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είτε «εσωτερική» (internal), όταν ο αξιολογητής είναι άτομο μέσα από τον φορέα εκπαίδευσης.

Ένας άλλος διαχωρισμός της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η «διαμορφωτική» (Formative) και η «απολογιστική» (Summative). Η πρώτη αναφέρεται στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και έχει ως στόχο τη βελτίωσή του, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην διατύπωση τελικών κρίσεων οι οποίες θα καθορίσουν τη συνέχιση, την επέκταση ή τη διακοπή ενός προγράμματος. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρεται σε τρεις παραμέτρους: τα «αντικείμενα», τους «άξονες» και τους «δείκτες» αξιολόγησης. Ως «αντικείμενα» αξιολόγησης θεωρούνται οι εκπαιδευτές, οι εκπαιδευόμενοι, οι χώροι εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό υλικό και τα εποπτικά μέσα. Για κάθε «αντικείμενο» προσδιορίζονται «άξονες» βάσει των οποίων μπορεί να αναλυθεί ένα αντικείμενο, ενώ για κάθε «άξονα» μπορούν κατά την αξιολόγηση να οριστούν «δείκτες», δηλαδή στοιχεία ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα που αναλύουν τους άξονες.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές αξιολόγησης αναφέρονται στα ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη και την παρατήρηση (Καραλής, 2005).

Σύνοψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποκτήσει μια ιδιαίτερη δυναμική στη σύγχρονη εποχή, ανταποκρινόμενη στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η συνεισφορά της στους ενήλικες, εργαζομένους και μη, καθιστούν το ρόλο της πολύ σημαντικό στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς εξασφαλίζει την παροχή ευκαιριών αναβάθμισης επαγγελματικών προσόντων προς εκείνους που διαθέτουν μόνο τις βασικές δεξιότητες, εκείνους που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο χωρίς να έχουν αποκτήσει τα τυπικά προσόντα, αλλά και προς εκείνους που βρίσκονται σε φάση αλλαγής καριέρας ή θέλουν να αναβαθμίσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα.

Υπό αυτή την έννοια, χρειάζεται επανεξέταση της διαθεσιμότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλα τα επίπεδα, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και παρακίνηση όσων θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, προκειμένου να επωφεληθούν όλοι οι ενήλικες από τη συμμετοχή τους σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Βιβλιογραφία

- Allais, S. M. (2012). Will skill save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies, and social policy in South Africa. *International Journal of Education Development*, 32, pp. 632-642.
- Bourner, T., Greener, S. & Rospigliosi, A. (2011). Graduate employability and the propensity to learn in employment: a new vocationalism. *Higher Education Review*, 43(3), pp. 5-30.
- Βεργίδης, Δ. (2003) Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Δρακόπουλος Π., (2006), «Η εκπαίδευση αποδίδει τον καλύτερο τόκο», Ελευθεροτυπία.
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τεύχος Β' Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Knowles, M. Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (5th ed.)*. Houston, Gulf Publishing Co.
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2002). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning* (25-39). The Open University, Routledge.
- Στεργίου, Ε. (2007). «Πώς η γνώση καθορίζει τη ζωή μας», Καθημερινή.

Η συνάφεια μεταξύ συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που αφορούν την Τεχνολογική Γνώση στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε.

*Ξανθόπουλος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 & Π.Ε.80, ionxanthos@gmail.com
Παναγιωτόπουλος Φώτιος, M.Sc. Ηλεκτρονικός Μηχανικός, fpanag@mst.ihu.gr*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναλύονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας σε σχέση με την συνάφεια ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών με δεξιότητες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, που παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β1 Επιπέδου σχετικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πεδίο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ). Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών και των δεξιοτήτων που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε. Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη τον Απρίλιο έως και τον Σεπτέμβριο του 2019, συμμετείχαν εκατό εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου. Η έρευνα είχε ως αντικείμενο να διερευνήσει αρχικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ), της Παιδαγωγικής Γνώσης (ΠΓ), της Γνώσης Περιεχομένου (ΓΠ), της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης (ΤΠΓ), της Παιδαγωγικής Γνώσης, της Περιεχομένου (ΠΓΠ), της Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (ΤΓΠ) και της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ), που αποκόμισαν μετά το πέρας της επιμόρφωσης και αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλλου, της ηλικίας, των σπουδών και των δηλώσεων των ερωτώμενων σχετικά με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ-TRACK). Το πλαίσιο αναπτύχθηκε το 2006 από τους Kohler & Mishra.

Λέξεις-Κλειδιά: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Τ.Π.Γ.Π., Τεχνολογική Γνώση, Επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε. συνάφεια.

Εισαγωγή

Πριν από κάθε έλεγχο συνάφειας, προηγήθηκε έλεγχος κανονικότητας των σχετικών δηλώσεων για κάθε ερευνητικό ερώτημα, που παραπέμπει στην Τεχνολογική Γνώση

Έλεγχος κανονικότητας και επιλογή του κατάλληλου ελέγχου.

Τα αποτελέσματα του τεστ κανονικότητας έδειξαν ότι όλες οι δηλώσεις που διερευνούν αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και των συνιστωσών της Τ.Π.Γ.Π. καθώς και των δεξιοτήτων που αποκόμισαν οι

ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, άρα απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση :

H_0 : Η κατανομή του πληθυσμού από την οποία προέρχεται το δείγμα είναι κανονική

H_1 : Η κατανομή του πληθυσμού από την οποία προέρχεται το δείγμα δεν είναι κανονική.

Επομένως θα δεχθούμε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , ότι η κατανομή του πληθυσμού από την οποία προέρχεται το δείγμα δεν είναι κανονική και θα πρέπει να ακολουθήσουμε μη παραμετρικό έλεγχο με το Mann – Whitney U test, ο οποίος χρησιμοποιείται στην περίπτωση που έχουμε δύο ανεξάρτητα δείγματα με μεταβλητές ordinal.

Μεθοδολογία

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 100 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ο συνολικός πληθυσμός, που επιμορφώθηκαν στο Β1 Επίπεδο Τ.Π.Ε. από την 1η μέχρι και την 3η περίοδο επιμόρφωσης, στην ανατολική Μακεδονία και Θράκη ανέρχεται συνολικά στους 1132 εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο για την αυτοαξιολόγηση στην Τεχνολογική Γνώση περιελάμβανε έξι ερωτήματα. Συγκεκριμένα Τα ερωτήματα 11 και 12 (το 1ο και το 2ο ερώτημα μετά τα δημογραφικά στοιχεία) υπάρχουν στα ερωτηματολόγια των Schmidt et al. (2009) και Sahin (2011), τα ερωτήματα 13 και 14 (το 3ο και 4ο ερώτημα) υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο του Sahin (2011) και τα ερωτήματα 15 και 16 (το 5ο και 6ο ερώτημα) στο ερωτηματολόγιο των Schmidt et al., (2009), στην ενότητα για την μέτρηση της ΤΓ. Επίσης τα ερωτήματα 12 και 13 υπάρχουν και στην αντίστοιχη ενότητα του ερωτηματολογίου των Archambault & Crippen (2009). Η έρευνα ήταν ποσοτική, η κωδικοποίηση, η καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS 20. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ανώνυμα στο e-ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν σε μορφή google form. Στόχος της εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο θεωρούν οι ερευνώμενοι, ότι απέκτησαν επαρκές επίπεδο ικανότητας στην Τεχνολογική Γνώση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε. και ποια είναι η συνάφεια ορισμένων κρίσιμων δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις δηλώσεις που διατύπωσαν στα ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν με τη μορφή της κλίμακας linkert.

Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα / δηλώσεις

		1	2	3	4	5
<u>1.Τεχνολογική Γνώση (ΤΓ) : 1ο Ερευνητικό Ερώτημα:</u>						
Ποιο είναι το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ) που αποκόμισαν οι ερευνώμενοι μετά το πέρας της επιμόρφωσης Β1 επιπέδου στις ΤΠΕ; Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλλου, της ηλικίας, των σπουδών και των δηλώσεων των ερωτώμενων σχετικά με το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ) που αποκόμισαν μετά το πέρας της επιμόρφωσης ;						
11.	Μπορώ να χειρίζομαι τα τεχνολογικά εργαλεία (H/Y, Projector, εκτυπωτή, κλπ.)					
12.	Μπορώ να λύσω ένα τεχνικό πρόβλημα, στα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιώ					
13.	Μπορώ να εγκαταστήσω και να χρησιμοποιήσω με ευκολία, διάφορα λογισμικά που χρειάζομαι					
14.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία					
15.	Μαθαίνω εύκολα τις νέες τεχνολογίες					
16.	Είχα την ευκαιρία να εργαστώ χρησιμοποιώντας διαφορετικά τεχνολογικά μέσα.					

Ο σκοπός για τον οποίο έγινε η συγγραφή του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών, του φύλλου, της ηλικίας, των σπουδών και των δηλώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης που αποκόμισαν μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε.

Test Mann – Whitney U

Παρουσιάζονται παρακάτω σε μορφή πίνακα οι δηλώσεις των ερωτώμενων που είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλλου,

της ηλικίας και των σπουδών και παραλείπονται εκείνες που δεν επέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά:

Πίνακας 2: Συνάφεια φύλου και 2ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Φύλο :	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Ανδρας	41	61,62	2526,50	4	4,00
	59	42,77	2523,50	4	3,00
Γυναίκα					
Total	100			4	3,00
Test Statistics ^a					
12. Μπορώ να λύσω ένα τεχνικό πρόβλημα, στα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιώ					
Mann-Whitney U			753,500		
Wilcoxon W			2523,500		
Z			-3,287		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,001		

Πίνακας 3: Συνάφεια φύλου και 3ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Φύλο :	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Ανδρας	41	59,62	2444,50	3	4.00
	59	44,16	2605,50	4	3.00
Γυναίκα					
Total	100			4	4.00
Test Statistics ^a					
13. Μπορώ να εγκαταστήσω και να χρησιμοποιήσω με ευκολία, διάφορα λογισμικά που χρειάζομαι					
Mann-Whitney U			835,500		
Wilcoxon W			2605,500		
Z			-2,719		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,007		
a. Grouping Variable: Φύλο :					

Πίνακας 4: Συνάφεια φύλου και 4ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Φύλο :	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Ανδρας	41	55,44	2273,00	3	4,00
	59	47,07	2777,00	4	3,00
Γυναίκα					
Total	100			4	4,00
Test Statistics ^a					
14. Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία					
Mann-Whitney U			1007,000		
Wilcoxon W			2777,000		
Z			-1,967		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,049		
a. Grouping Variable: Φύλο :					

Πίνακας 5 : Συνάφεια σπουδών και 1ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Σπουδές	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Βασικό ή δεύτερο πτυχίο	56	43,69	2446,50	2	5,00
	43	58,22	2503,50	2	5,00
Μεταπτυχιακός ή διδακ/ικός τίτλος					
Total	99			2	5,00
Test Statistics ^a					

11. Μπορώ να χειρίζομαι τα τεχνολογικά εργαλεία(H/Y, Projector, εκτυπωτή, κλπ.)	
Mann-Whitney U	850,500
Wilcoxon W	2446,500
Z	-3,037
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
a. Grouping Variable: Σπουδές	

Πίνακας 6 : Συνάφεια σπουδών και 3ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Σπουδές	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Βασικό ή δεύτερο πτυχίο	56	44,82	2510,00	4	3,00
Μεταπτυχιακός ή διδακ/ικός τίτλος	43	56,74	2440,00	4	4,00
Total	99			4	4,00
Test Statistics ^a					
13. Μπορώ να εγκαταστήσω και να χρησιμοποιήσω με ευκολία, διάφορα λογισμικά που χρειάζομαι					
Mann-Whitney U					914,000
Wilcoxon W					2510,000
Z					-2,122
Asymp. Sig. (2-tailed)					,034
a. Grouping Variable: Σπουδές					

Πίνακας 7 : Συνάφεια σπουδών και 4ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Σπουδές	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμεσος
Βασικό ή δεύτερο πτυχίο	56	44,64	2500,00	2	5,00
	43	56,98	2450,00	2	5,00

Μεταπτυχιακός ή διδακ/κός τίτ- λος	99			2	5,00
Total					
Test Statistics^a					
14. Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επι- κοινωνία					
Mann-Whitney U			904,000		
Wilcoxon W			2500,000		
Z			-2,975		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,003		
a. Grouping Variable: Σπουδές					

Πίνακας 8: Συνάφεια σπουδών και 5ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks					
Σπουδές	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range	Median
				Εύρος	Διάμεσος
Βασικό ή δεύτερο πτυχίο	56	42,62	2386,50	3	4,00
Μεταπτυχιακός ή διδακ/κός τίτ- λος	43	59,62	2563,50	3	5,00
Total	99			3	4,00
Test Statistics^a					
15. Μαθαίνω εύκολα τις νέες τεχνολογίες					
Mann-Whitney U			790,500		
Wilcoxon W			2386,500		
Z			-3,094		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,002		
a. Grouping Variable: Σπουδές					

Πίνακας 9 : Συνάφεια σπουδών και 6ης ερώτησης που διερευνά την Τ.Γ.

Ranks

Σπουδές	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Range Εύρος	Median Διάμε- σος
Βασικό ή δεύτερο πτυχίο	56	43,46	2434,00	4	3,00
Μεταπτυχιακός ή διδακ/κός τίτλος	43	58,51	2516,00	3	4,00
Total	99			4	4,00
Test Statistics^a					
16. Είχα την ευκαιρία να εργαστώ χρησιμοποιώντας διαφορετικά τεχνολογικά μέσα.					
Mann-Whitney U			838,000		
Wilcoxon W			2434,000		
Z			-2,670		
Asymp. Sig. (2-tailed)			,008		
a. Grouping Variable: Σπουδές					

Επομένως αφού $p < 0,05$ για τις δηλώσεις 13 - 16, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων της κατάταξης (mean ranks) των δύο ομάδων (Μανωλέσσου, 2015). Επομένως θα δεχθούμε την H1 (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων του ενός δείγματος, δεν είναι ίσο με το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων του άλλου δείγματος. Συνεπώς η διαφοροποίηση, λόγω της ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής, σχετίζεται με την εξαρτημένη μεταβλητή. Δεν υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων που συγκροτούν τις δύο κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής. δηλαδή των σπουδών.

Συμπεράσματα

Παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις τρεις από τις έξι ερωτήσεις που διερευνούν την Τεχνολογική Γνώση, στις οποίες οι άνδρες υπερέχουν των γυναικών και αφορούν πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως η επίλυση ενός τεχνικού προβλήματος, στην εγκατάσταση και χρήση διάφορων λογισμικών και στην άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο. Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι έχοντες βασικό ή δεύτερο πτυχίο μπορούν να χειρίζονται εξίσου καλά έως άριστα τα τεχνολογικά εργαλεία και να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία (median:5), σε σχέση με τους έχοντες μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Οι τελευταίοι υπερτερούν και μπορούν να εγκαταστήσουν και να χρησιμοποιήσουν

(median:4) ευκολότερα διάφορα λογισμικά, να μαθαίνουν τις νέες τεχνολογίες και είχαν την ευκαιρία να εργαστούν χρησιμοποιώντας διαφορετικά τεχνολογικά μέσα σε σχέση με όσους έχουν βασικό ή δεύτερο πτυχίο (median:3).

Βιβλιογραφία

- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). *Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88, available : <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general2.pdf> 19/10/2018 11: 00
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), available: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf 19/10/2018 00 : 07
- Sahin I., (2011). *Development of survey technological pedagogical and content knowledge (TPACK)*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol.10, Issue 1, available : <http://www.tojet.net/articles/v10i1/10110.pdf> 19/10/2018 22: 50
- Schmidt et al. (2009) *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*, available : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf> 19/10/2018 22 : 44

Η φθίνουσα πορεία του μαθητικού πληθυσμού ως απόρροια της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης στην ελληνική επικράτεια. Η περίπτωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αιτωλοακαρνανία

Κολοβός Χρήστος

*Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας
ckolonos@sch.gr*

Περίληψη

Η παρατεταμένη κρίση που μαστίζει, την τελευταία δεκαετία, την ελληνική επικράτεια δημιούργησε σοβαρό δημογραφικό πρόβλημα, αν και αυτή η παρατηρούμενη σημαντική μείωση του πληθυσμού συνέβαινε και πριν από την εποχή της κρίσης. Ως ένα άμεσο επακόλουθο της συρρίκνωσης του γενικού πληθυσμού στην Ελλάδα καταγράφεται και η ελάττωση του μαθηματικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία, μέσω επίσημων στοιχείων, εξετάζει και αποτυπώνει τον πληθυσμιακό μαρασμό τον οποίο υφίστανται οι επτά «καλλικρατικοί» Δήμοι της Αιτωλοακαρνανίας. Συγκεκριμένα, μελετάται ο συνολικός αριθμός εγγραφών, κατά την επταετία 2014-2020 στην Α΄ τάξη, ανά Δήμο, ο οποίος, διαπιστώνεται, ότι βαίνει σταδιακά μειούμενος. Τέλος, προτείνεται, η Πολιτεία να αναλάβει δράσεις, ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις του δημογραφικού προβλήματος στους σχολικούς χώρους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημογραφικό πρόβλημα, Δημοτικά Σχολεία, κρίση, Ελλάδα

Εισαγωγή

Το δημογραφικό πρόβλημα είναι σφικτά συνδεδεμένο με τις προκύπτουσες ανάγκες, οι οποίες δημιουργούνται σε έναν τόπο, εξαιτίας της δυσανάλογης αύξησης ή μείωσης του πληθυσμού του (Σερελέα, 1980). Κατά τη Ζιώγα (2012), ένας απλοϊκός ορισμός περιγράφει το δημογραφικό πρόβλημα, ως αυτό που συντίθεται από τις δυσκολίες και τις περιπλοκές που προκύπτουν σε έναν πληθυσμό, εξαιτίας της ποσοτικής μείωσής του ή εξαιτίας της κατανομής του με ανομοιόμορφο τρόπο.

Η πληθυσμιακά μειούμενη εξέλιξη μιας χώρας είναι ισχυρά συναρτώμενη με τη φυσική (διαφορά μεταξύ γεννήσεων και θανάτων) αλλά και με τη μεταναστευτική κίνησή της (εσωτερική ή/και εξωτερική) (Σερελέα, 1980). Στην πρώτη περίπτωση, της φυσικής κίνησης, οι θάνατοι υπερβαίνουν τις γεννήσεις, με αποτέλεσμα την υπογεννητικότητα και τη μείωση του πληθυσμού. Στη δεύτερη περίπτωση, της μεταναστευτικής κίνησης, κομμάτι του λαού εγκαταλείπει μια περιοχή (μια χώρα) για αναζήτηση καλύτερης τύχης στο εξωτερικό. Πάντως, ανά τον κόσμο, δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί, με σκοπό την ανασχεση της πληθυσμιακής συρρίκνωσης, σχεδιάζουν και αναπτύσσουν διάφορες και ποικίλες στρατηγικές (Beunen, Meijer & De Vries, 2020; Dax & Fischer, 2018).

Γενικά, οι επακόλουθες ανασχές και τα αδιέξοδα των δημογραφικών προβλημάτων μπορεί να επηρεάζουν ισχυρά το κοινωνικοοικονομικό, το πολιτισμικό ή, ακόμη, και

το πολιτικό επίπεδο μιας κοινωνίας. Είναι, οπωσδήποτε, επακόλουθο, για παράδειγμα, μια γερασμένη κοινωνία να αδυνατεί να αντεπεξέρχεται στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις αλλά και να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί, ικανοποιητικά, στην καταβολή των πολλών συντάξεων. Γενικά, ένας πληθυσμός με δημογραφικά προβλήματα σταδιακά θα εμφανίσει γήρανση και χαμηλές τιμές του δείκτη της γονιμότητας (Μπαλούρδος, 1997).

Φυσικά, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, καθώς, ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι δημογραφικές συνέπειες παραμένουν κρίσιμες τόσο για τις ώριμες όσο και για τις αναδυόμενες οικονομίες. Εξάλλου και οι ποσοτικές επιπτώσεις στους έμβιους πληθυσμούς είναι σοβαρές και μοιραίες, σε περιόδους κρίσης (Rodríguez, 2000). Στην Ελλάδα, δε, όπου βιώνεται μια παρατεταμένη οικονομική κρίση, από το 2009, η πορεία ανάκαμψης είναι πολύ αργή (Vassiloulou et al., 2019).

Πράγματι, στη σημερινή Ελλάδα παρατηρείται μείωση του ανθρώπινου πληθυσμού, εξαιτίας και των δυο, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, δημογραφικών κινήσεων. Η υπογεννητικότητα και η μετανάστευση στο εξωτερικό, ειδικά την τελευταία δεκαετία (2010-2020), ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης έχουν ψαλιδίσει και απομειώσει, σημαντικά, τον ελληνικό πληθυσμό σε όλη την επικράτεια.

Η παγκόσμια οικονομία γνώρισε ισχυρό πλήγμα τα τελευταία χρόνια. Η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008, η οποία προήλθε από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, προκάλεσε μια πολύ σοβαρή κρίση χρέους στην Ευρώπη, που επηρέασε, αρκετά, τις περιφερειακές, κυρίως, οικονομίες, όπως είναι η ελληνική (Giannakis & Bruggeman, 2017). Είναι αλήθεια ότι πολλές περιοχές στην Ευρώπη χαρακτηρίζονται από αδύναμες οικονομικές επιδόσεις, καθώς και από αρνητική ανάπτυξη με συνεχή μείωση του πληθυσμού τους (Dax & Fischer, 2018). Έτσι, και στην Ελλάδα, παρατηρείται μια δημογραφική ύφεση, μια υπογεννητικότητα, όπως συμβαίνει και σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Μύρου, 2007). Το πρόβλημα αυτό της υπογεννητικότητας (στην Ελλάδα επιδεινώθηκε εξαιτίας της οικονομικής κρίσης) μπορεί να δημιουργήσει ανυπέρβλητα εμπόδια και προβλήματα, ειδικά σε χώρες με έντονο δημογραφικό πρόβλημα (Σαρίδη & Γεωργιάδη, 2010).

Βέβαια, η Ελλάδα αντιμετώπιζε και πριν από την οικονομική κρίση δημογραφικό πρόβλημα. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, η συρρίκνωση του ελληνικού πληθυσμού ήταν αξιοσημείωτη, με αποτέλεσμα να επιβαρύνει, αρκετά, το ελληνικό δημογραφικό πρόβλημα (Γιαννέλος & Ρουσάκος, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, αυτές οι ελλειμματικές δημογραφικές συνθήκες έχουν επηρεάσει οριζόντια όλο τον ελληνικό κοινωνικό ιστό. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, δυστυχώς, δεν αποτέλεσαν εξαίρεση. Φυσικά, η μείωση του πληθυσμού αναγκαστικά επιφέρει ελάττωση και του μαθητικού δυναμικού και συνεπακόλουθα κλείσιμο πολλών σχολείων (Hinojosa, Meléndez & Severino Pietri, 2019).

Για παράδειγμα (IOBE, 2018; Μαστρογιάννης, 2015α; 2015β), με το ξέσπασμα της δημοσιονομικής κρίσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών στην δημόσια πρωτοβάθμια, την οκταετία 2010-2017, μειώθηκε, δραματικά, κατά 15,6% (από 180.000 σε 152.000). Ωστόσο, η μείωση αυτή του διδακτικού προσωπικού οφείλεται, κατά βάση, και στην υποχώρηση του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αφού συναρτάται άμεσα μαζί της. Όσον αφορά στην Ελλάδα (IOBE, 2018), ο μαθητικός πληθυσμός από 1,53 εκατομμύρια το 2000, μειώθηκε σε 1,49 εκατομμύρια το 2009 (μείωση κατά 3,1%). Η ελάττωση συνεχίστηκε την περίοδο της κρίσης, περαιτέρω, καθώς το 2016 ο μαθητικός πληθυσμός ανερχόταν σε 1,44 εκατομμύρια (μείωση 5,9% σε σύγκριση με το 2000).

Η παρούσα εργασία, ακολούθως, καταγράφει και αποτυπώνει, με επίσημα στοιχεία, αυτό το αποκαρδιωτικό γεγονός της συνεχούς συρρίκνωσης του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Σημείο αναφοράς είναι η επταετία 2014-2020, ενώ ο μειούμενος μαθητικός πληθυσμός αφορά στους επτά «καλλικρατικούς» Δήμους της Αιτωλοακαρνανίας. Οι σχετικές καταγραφές, όπως θα παρουσιαστούν στους παρακάτω πίνακες, αναφέρονται στις συνολικές εγγραφές των μαθητών, με την έναρξη των αντίστοιχων σχολικών ετών, στην Πρώτη τάξη των Δημοτικών Σχολείων των Δήμων αυτών.

Τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού

Η Περιφερειακή Ενότητα της Αιτωλοακαρνανίας είναι η μεγαλύτερη σε έκταση περιοχή της Ελλάδας. Ο πληθυσμός της, σύμφωνα με την απογραφή του 2011, ανέρχεται σε 210.802 κατοίκους. Οι επτά «καλλικρατικοί» Δήμοι (νόμος 3852/2010) της Αιτωλοακαρνανίας είναι οι παρακάτω (στην παρένθεση αναφέρεται ο πληθυσμός κάθε «καλλικρατικού» Δήμου):

1. Αγρινίου (94.181)
2. Ακτίου - Βόνιτσας (17.370)
3. Αμφιλοχίας (17.056)
4. Θέρμου (8.242)
5. Ιεράς Πόλεως Μεσολογγίου (34.416)
6. Ναυπακτίας (27.800)
7. Ξηρομέρου (11.737).

Στη συνέχεια, θα παρουσιασθεί πίνακας (και σχετικό γράφημα), που θα αφορά στο μαθητικό δυναμικό που ήταν γραμμένο στα Δημοτικά Σχολεία κάθε Δήμου της Αιτωλοακαρνανίας, με την έναρξη του σχολικού έτους τον Σεπτέμβριο, αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2014-2015. Επίσης, θα πινακοποιηθεί και ο συνολικός αριθμός των Δημοτικών Σχολείων, ανά Δήμο της Αιτωλοακαρνανίας, την διαλαμβανόμενη επταετία 2014-2020.

Στον Πίνακα 1, παρακάτω, κα από τα καταγραμμένα στοιχεία του, διαπιστώνεται ότι το έτος 2017 - αναφέρεται σε γεννήσεις μαθητών/τριών το έτος 2011 - ο συνολικός αριθμός των εγγραφών στην Α΄ Τάξη γίνεται μικρότερος των 2000 και έκτοτε είναι σταθερά μικρότερος. Τα δυο τελευταία σχολικά έτη, παρατηρείται μια σταθεροποίηση στις 1600 περίπου εγγραφές, οι οποίες όμως, συγκριτικά με τις εγγραφές του 2014 είναι

αισθητά λιγότερες.

A/A	ΔΗΜΟΣ	2020-21	2019-20	2018-19	2017-18	2016-17	2015-16	2014-15	M.O.
1	ΑΓΡΙΝΙΟΥ	814	773	913	960	1003	1050	1099	-25,9%
2	ΑΚΤΙΟΥ-ΒΟΝΙΤΣΑΣ	110	121	154	126	145	144	143	-23,1%
3	ΑΜΦΙΛΟΧΙΑΣ	83	109	119	129	124	121	127	-34,6%
4	ΘΕΡΜΟΥ	22	22	21	16	30	25	26	-15,4%
5	ΙΜΕΣΟΛΟΓΓΙ	307	327	336	369	355	369	368	-16,6%
6	ΝΑΥΠΑΚΤΙΑΣ	206	174	229	264	267	239	259	-20,5%
7	ΞΗΡΟΜΕΡΟΥ	60	66	76	72	83	76	94	-36,2%
ΣΥΝΟΛΟ		1602	1592	1874	1936	2007	2024	2116	24,3%

Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός εγγραφών στην Α' τάξη ανά Δήμο

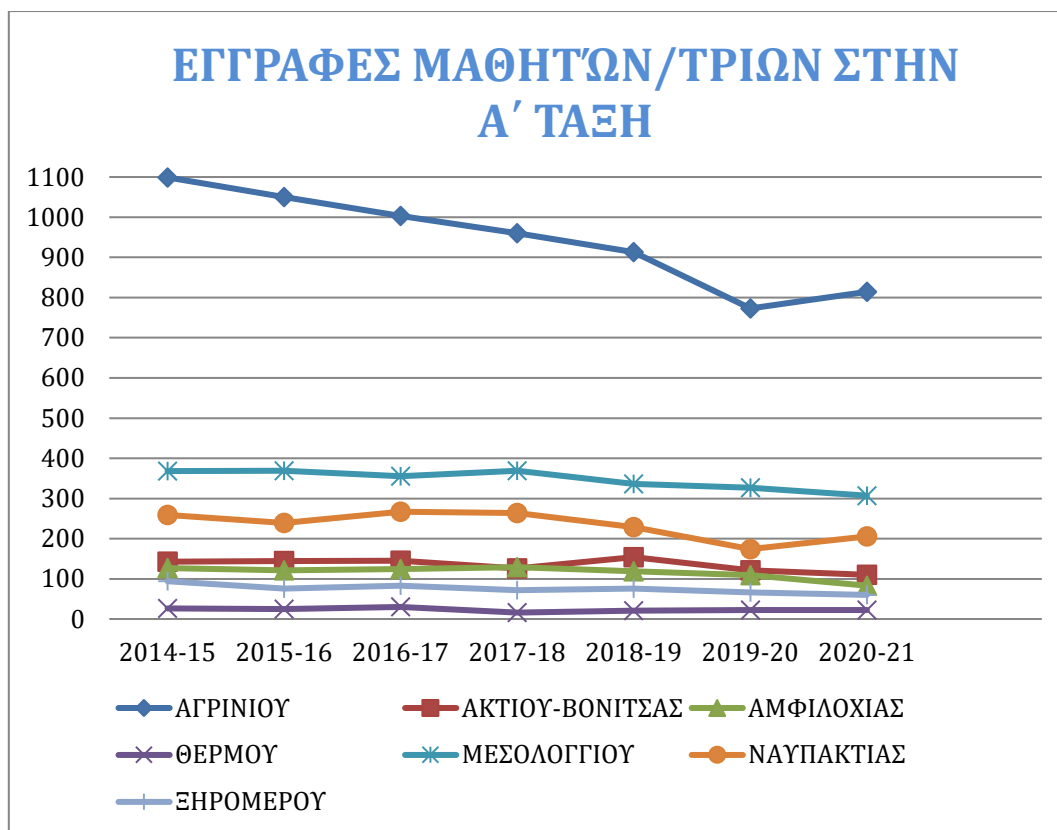
Ακολουθως, από τα στοιχεία του πίνακα 2, παρακάτω, διαπιστώνεται ότι στην Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας, το σχολικό έτος 2020-2021 λειτουργούν συνολικά εκατόν τριάντα (130) Δημοτικά Σχολεία, εκ των οποίων ένα στα τρία, περίπου, ή ποσοστό 35,4% είναι ολιγοθέσιο, ενώ δύο στα τρία ή ποσοστό 64,6% είναι πολυθέσια σχολεία.

A/A	ΔΗΜΟΣ	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ (1/Θ-3/Θ)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ (4/Θ ΚΑΙ ΑΝΩ)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΝΟΛΟ
1	ΑΓΡΙΝΙΟΥ	12	24%	38	76%	50
2	ΑΚΤΙΟΥ-ΒΟΝΙΤΣΑΣ	6	50%	6	50%	12
3	ΑΜΦΙΛΟΧΙΑΣ	11	61%	7	39%	18
4	ΘΕΡΜΟΥ	0	0%	1	100%	1
5	Ι.Π. ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	6	26%	17	74%	23
6	ΝΑΥΠΑΚΤΙΑΣ	2	14,3%	12	85,7%	14
7	ΞΗΡΟΜΕΡΟΥ	9	75%	3	25%	12
ΣΥΝΟΛΟ		46	35,4%	84	64,6	130

Πίνακας 2: Συνολικός αριθμός Δημοτικών σχολείων ανά Δήμο

Στους ορεινούς Δήμους Ξηρομέρου και Αμφιλοχίας της Αιτωλοακαρνανίας, τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν την πλειονότητα, γεγονός που αποδεικνύει, ότι λείπουν τα μεγάλα αστικά κέντρα. Πράγματι, ο κύριος πληθυσμός στις περιοχές αυτές κατοικεί σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Από τα στοιχεία, που είναι καταχωρισμένα πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι σε αυτούς τους ορεινούς Δήμους, του Ξηρομέρου και της Αμφιλοχίας παρατηρείται και η μεγαλύτερη μαθητική πληθυσμιακή μείωση. Αντίθετα, στους Δήμους των τριών «μεγάλων» αστικών κέντρων της Αιτωλοακαρνανίας (Αγρίνιου, Ιερής Πόλης Μεσολογγίου και Ναυπακτίας), η μεγάλη πλειονότητα των Δημοτικών Σχολείων έχει την έδρα του σε αυτά ή πλησίον αυτών (περιαστικά, δηλαδή, σχολεία).

Παρακάτω, στο γράφημα 1, για εποπτικότερη και περισσότερο συγκριτική μελέτη, απεικονίζεται ο μειούμενος αριθμός εγγραφών στην Α' τάξη, ανά Δήμο από το σχολικό έτος 2014-2015 έως το 2020-2021.



Γράφημα 1: Αριθμός εγγραφών στην Α΄ τάξη ανά Δήμο από το σχ. έτος 2014-2015 έως το 2020-2021

Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Από την μελέτη των εγγραφών των μαθητών/τριών στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, από το σχολικό έτος 2014-15 έως το τρέχον 2020-21, διαπιστώνεται, καταρχάς, η μείωση του μαθητικού δυναμικού σε όλους τους Δήμους της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Η μεγαλύτερη μείωση καταγράφεται στους δυο ορεινούς Δήμους της Αιτωλοακαρνανίας, Ξηρομέρου και Αμφιλοχίας, περίπου κατά το 1/3 του μαθητικού δυναμικού τους. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 2, με την καταγραφή των Δημοτικών Σχολείων, σε αυτούς τους Δήμους η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων είναι ολιγοθέσια.

Ακολουθεί στην μείωση του μαθητικού δυναμικού κατά το 1/4 αυτού, ο μεγαλύτερος Δήμος της Αιτωλοακαρνανίας, το Αγρίνιο. Ένας Δήμος στον οποίο εδρεύουν πενήντα (50) σχολικές μονάδες, στην πλειονότητά τους πολυθέσιες.

Ο Δήμος της Ιερής Πόλης του Μεσολογγίου, που αποτελεί και την πρωτεύουσα της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας, με συνολικό αριθμό Δημοτικών Σχολείων είκοσι τρία (23) εκ των οποίων έξι (6) ολιγοθέσια καταγράφει μείωση του μαθητικού του δυναμικού κατά 16,6% και ο Δήμος Ναυπακτίας μείωση 20,5%. Τα δημοτικά Σχολεία του Δήμου Ναυπακτίας είναι στην πλειονότητά τους πολυθέσια (12) και μόλις 2 ολιγοθέσια (2/θέσια).

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί ο Δήμος Θέρμου, αφού έχει μόνο ένα Δημοτικό Σχολείο με έδρα την Τοπική Κοινότητα Θέρμου. Μέχρι το σχολικό έτος 2016-17 λειτουργούσε ως 12/θέσιο. Από το σχολικό έτος 2017-18 διαπιστώνεται μεγάλη μείωση των εγγεγραφών στην Α΄ τάξη με αποτέλεσμα κατά τα επόμενα σχολικά έτη να υποβιβάζεται διαρκώς. Το τρέχον σχολικό έτος 2020-21 λειτουργεί ως 8/θέσιο και η προοπτική του, με βάση τις γεννήσεις, να είναι σε δυο έτη να γίνει 6/θέσιο. Η μέση μείωση του μαθητικού δυναμικού είναι 15,4%, αν και ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών που εγγράφονται τα τελευταία έτη στην Α΄ Τάξη δεν είναι σταθερός, είναι όμως αισθητά κάτω των τριάντα μαθητών (30).

Ο Δήμος Θέρμου είναι ένας ορεινός Δήμος, με πολλές διάσπαρτες κοινότητες στις οποίες κατοικούν ως επί το πλείστον άνθρωποι μεγάλης ηλικίας. Μέχρι το 2010 στο Θέρμο λειτουργούσε το 6ο Γραφείο Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι μέχρι τότε λειτουργούσαν στην ευρύτερη περιοχή σχολικές μονάδες. Σήμερα, μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, μεταφέρονται από περιοχές του Δήμου (με μισθωμένα από την Πολιτεία λεωφορεία ή ταξί), πολλές εκ των οποίων είναι ορεινές και απομακρυσμένες από την έδρα του.

Προτάσεις

Η μείωση του μαθητικού δυναμικού, απόρροια, της οικονομικής, κυρίως, κρίσης και της συνεπακόλουθης μείωσης του αριθμού γεννήσεων και της μετανάστευσης -εσωτερικής και εξωτερικής - θα πρέπει να προβληματίσει την πολιτεία. Η καταγραφή που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα, αναφέρεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όμως αυτή επηρεάζει κάθετα όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η συνεχής μείωση του μαθητικού δυναμικού οδηγεί σταδιακά στον υποβιβασμό και εντέλει στην κατάργηση σχολικών μονάδων, κυρίως των ορεινών περιοχών. Ήδη, τα τελευταία χρόνια, περισσότερες από δέκα σχολικές μονάδες στην Αιτωλοακαρνανία καταργήθηκαν ή συγχωνεύτηκαν με όμορες.

Η κατάργηση μιας σχολικής μονάδας σε μια περιοχή, θεωρείται από τους εναπομείναντες κατοίκους ως η απαρχή μαρασμού του τόπου τους. Από την άλλη το διδακτήριο, αρχιτεκτονικό κόσμημα πολλές φορές του τόπου, εγκαταλείπεται και βανδαλίζεται.

Το δημογραφικό πρόβλημα της χώρας μας με τις μειωμένες γεννήσεις θα πρέπει να οδηγήσει την ελληνική πολιτεία και τους φορείς της σε μια σειρά παρεμβάσεων, ως απότοκο του προβλήματος αυτού. Αρχικά, η αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να φροντίσει τόσο για την καλύτερη παιδαγωγική υποστήριξη των λιγοστών μαθητών/τριών που απομένουν να κατοικούν σε περιοχές όπου το Δημοτικό Σχολείο αναστέλλει τη λειτουργία του, όσο και την ασφαλή μεταφορά τους σε όμορες λειτουργούσες σχολικές μονάδες. Σε συνεργασία με την Περιφερειακή Ενότητα, που εκ του Νόμου είναι αρμόδια για τις μεταφορές των μαθητών/τριών, να φροντίσουν έγκαιρα, ώστε, με την έναρξη του διδακτικού έτους, να έχουν τακτοποιηθεί τα δρομολόγια των μεταφορικών μέσων και οι μαθητές/τριες από την πρώτη μέρα να βρίσκονται στο Σχολείο.

Ο πρώτος βαθμός της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, οι Δήμοι, θα πρέπει από τη μια μεριά να φροντίσει για την προστασία των διδακτηρίων, αξιοποιώντας τα πιθανώς για άλλους σκοπούς, όπως π.χ. πολιτιστικούς, και από την άλλη για τη διάσωση του αρχαιακού και παιδαγωγικού υλικού που υπάρχει σε αυτά.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει την αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικού, ανά τάξη ή τμήμα. Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η επιβάρυνση των μαθητών/τριών των επαρχιακών και ορεινών σχολικών μονάδων από την καθημερινή και πολλές φορές επίπονη και επικίνδυνη μετακίνησή τους από και προς το σχολείο. Ο εξορθολογισμός της οργανικότητας κάθε σχολικής Μονάδας θα βοηθήσει στη σωστή κατανομή του διδακτικού προσωπικού, ανά την χώρα.

Συμπερασματικά μπορεί να σημειωθεί ότι το δημογραφικό πρόβλημα της χώρας θέτει σε άλλες βάσεις και το ζήτημα της Παιδείας γενικότερα. Απαιτείται συνολική ανάλυση των νέων δεδομένων, τα οποία, από την παρούσα έρευνα, αποδεικνύεται ότι δύσκολα αντιστρέφονται. Επιπλέον, χρειάζεται πολιτική βούληση με επανακαθορισμό των στόχων, ώστε η Παιδεία να συνεχίσει να αποτελεί, κατά το Σύνταγμα της χώρας, τη βασική αποστολή του Κράτους με σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Ως συμπερασματική κατακλείδα, μπορεί να τονισθεί, αναμφισβήτητα, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν και να ανταποκριθούν σε δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας, όταν οι περιστάσεις το επιβάλλουν, επιθυμούν όμως η ετοιμότητά τους αυτή να έχει τεχνολογική υποστήριξη, επιμόρφωση χειρισμού των ψηφιακών εργαλείων και περισσότερη επικέντρωση στον τρόπο αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Beunen, R., Meijer, M. & De Vries, J. (2020). Planning strategies for dealing with population decline: Experiences from the Netherlands. *Land Use Policy*, 93, 104107.
- Γιαννέλος, Α. & Ρουσάκος, Α. (2016). *Δημογραφικό πρόβλημα: Υπογεννητικότητα - Γήρανση πληθυσμού. Η εξέλιξη της υπογεννητικότητας την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα. Ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν*. Πτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας.
- Dax, T. & Fischer, M. (2018). An alternative policy approach to rural development in regions facing population decline. *European Planning Studies*, 26(2), pp. 297-315.
- Giannakis, E., & Bruggeman, A. (2017). Economic crisis and regional resilience: Evidence from Greece. *Papers in Regional Science*, 96(3), pp. 451-476.

- Ζιώγα, Μ. (2012). *Δημογραφικό πρόβλημα και Σύνταγμα*. Αθήνα: Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Hinojosa, J., Meléndez, E. & Severino Pietri, K. (2019). *Population decline and school closure in Puerto Rico*. Center for Puerto Rican Studies at Hunter College.
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE) (2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: IOBE.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015α). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45-62.
- Μαστρογιάννης, Α. (2015β). Διορισμοί εκπαιδευτικών και επιμόρφωσή τους: Μια κοινή, κατιούσα διαδρομή. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 873-880). Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015.
- Μπαλούρδος, Δ. (1997). Δημογραφική μετάβαση και δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας: θεωρητικοί και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 94(94), σσ. 3-44.
- Μύρου, Μ. (2007). *Το δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του*. Πτυχιακή Εργασία. Καβάλα: Τ.Ε.Ι Καβάλας. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Rodríguez, J. P. (2000). Impact of the Venezuelan economic crisis on wild populations of animals and plants. *Biological Conservation*, 96(2), pp. 151-159.
- Σαρίδη, Μ. & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Αίτια υπογονιμότητας. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 4(9), σσ. 409-419.
- Σερελέα, Γ. (1980). Δημογραφικά χαρακτηριστικά και δημογραφικό πρόβλημα των χωρών-μελών της ΕΟΚ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 39(39-40), σσ. 353-370.
- Vassilopoulou, J., Kyriakidou, O., Da Rocha, J. P., Georgiadou, A. & Mor Barak, M. (2019). International perspectives on securing human and social rights and diversity gains at work in the aftermath of the global economic crisis and in times of austerity. *European Management Review*, 16(4), pp. 837-845.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πεδίο της ΤΓ, μετά το πέρας της επιμόρφωσης Β1 Επιπέδου.

*Ξανθόπουλος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 & Π.Ε.80, ionxanthos@gmail.com
Παναγιωτόπουλος Φώτιος, M.Sc. Ηλεκτρονικός Μηχανικός, fpanag@mst.ihu.gr*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναλύονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, που παρακολούθησαν την επιμόρφωση Β1 Επιπέδου σχετικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πεδίο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ). Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη τον Απρίλιο έως και τον Σεπτέμβριο του 2019, συμμετείχαν εκατό εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου. Η έρευνα είχε ως αντικείμενο να διερευνήσει αρχικά τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ), της Παιδαγωγικής Γνώσης (ΠΓ), της Γνώσης Περιεχομένου (ΓΠ), της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης (ΤΠΓ), της Παιδαγωγικής Γνώσης, της Περιεχομένου (ΠΠΓ), της Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΠ) και της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΠΠ), που αποκόμισαν μετά το πέρας της επιμόρφωσης και αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλλου, της ηλικίας, των σπουδών και των δηλώσεων των ερωτώμενων σχετικά με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΠΠ-TRACK). Το πλαίσιο αναπτύχθηκε το 2006 από τους Kohler & Mishra.

Λέξεις-Κλειδιά: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Τ.Π.Γ.Π., Τεχνολογική Γνώση, Επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

«Η καλή διδασκαλία απαιτεί την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία σχετίζεται με την παιδαγωγική και το περιεχόμενο» (Kohler & Mishra, 2006). Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η γνώση για την χρήση της ΤΠΕ, δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά την διδακτική διαδικασία ως κάτι το ανεξάρτητο. Οι τρεις παράμετροι – Περιεχόμενο, Παιδαγωγική, Τεχνολογία – δεν ήταν έννοιες άγνωστες, πριν το 2006, όταν οι Kohler και Mishra διατύπωσαν το εννοιολογικό πλαίσιο της ΤΠΠΠ, όμως ήταν αυτοί που διατύπωσαν με σαφήνεια τις σχέσεις ανάμεσά τους. Αναφέρουν για να είναι αποτελεσματική η ένταξη της ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη η κατανόηση των συσχετίσεων των τριών συνιστωσών, της τεχνολογίας, του περιεχομένου και της παιδαγωγικής. Αυτό είναι αναγκαίο να συμβαίνει σε κάθε περίπτωση, με τη μορφή ανεξάρτητων μεμονωμένων γνώσεων, όπως τεχνολογική γνώση, παιδαγωγική γνώση και γνώση περιεχομένου, (Σιαμαντά, 2016), αλλά και με τη μορφή σύνθετων γνώσεων, όπως τεχνολογική παιδαγωγική γνώση, παιδαγωγική

γνώση περιεχομένου, τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και το απόσταγμα όλων αυτών, δηλαδή την πλέον σύνθετη γνώση, την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) να αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για κάθε εκπαιδευτικό, που θέλει να εντάξει στην πράξη, τις νέες τεχνολογίες στην διδακτική διαδικασία. Στο Β1 Επίπεδο Επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε., επιχειρείται ο εκπαιδευτικός να γίνει το μέσο για την παραγωγή ερεθισμάτων στους μαθητές, μέσω των νέων θεωριών μάθησης και με τη χρήση σχετικών λογισμικών, να απλοποιήσει τη διαδικασία μάθησης και τη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων από τους μαθητές, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους, με τη χρήση των κατάλληλων εφαρμογών.

Τεχνολογική Γνώση

Η Τεχνολογική Γνώση αναφέρεται στο hardware, το software, το διαδίκτυο, την επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στη διασύνδεση των διαφόρων συστημάτων κλπ. Είναι η γνώση των βασικών, αλλά και των εξειδικευμένων τεχνολογιών και περιλαμβάνει και τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες, ώστε να λειτουργούν οι τεχνολογίες αυτές. Η εξέλιξη της τεχνολογίας είναι συνεχής με ρυθμούς τάχιστους. Απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων στο χώρο των τραπεζών, της επιχειρηματικότητας, στη βιομηχανία.. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει πίσω. Υπερβαίνει τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό (Χαριτάκης, 2012). Με το Α' Επίπεδο επιμόρφωσης στην ΤΠΕ, επιχειρήθηκε η αρχική και βασική εκπαίδευση στον υπολογιστή, αποκομμένη όμως από την εκπαιδευτική διαδικασία. Με το Β1 και Β2 Επίπεδο επιμόρφωσης στην ΤΠΕ, επιχειρείται ο εμπλουτισμός και η σύνδεση της γνώσης με την εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια π.χ. ενός ωριαίου προγράμματος διδασκαλίας. Η τεχνολογική γνώση στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αλλάζει ο σκοπός των υφιστάμενων τεχνολογιών κάθε φορά, ώστε να προσαρμόζεται σε ένα τεχνολογικά βελτιωμένο περιβάλλον. (Harris et al, 2009), που εξυπηρετεί τους στόχους του κάθε εγχειρήματος.

Μεθοδολογία Έρευνας

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 100 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ο συνολικός πληθυσμός, που επιμορφώθηκαν στο Β1 Επίπεδο Τ.Π.Ε. από την 1η μέχρι και την 3η περίοδο επιμόρφωσης, στην ανατολική Μακεδονία και Θράκη ανέρχεται συνολικά στους 1132 εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο για την αυτοαξιολόγηση στην Τεχνολογική Γνώση περιελάμβανε έξι ερωτήματα. Συγκεκριμένα Τα ερωτήματα 11 και 12 (το 1ο και το 2ο ερώτημα μετά τα δημογραφικά στοιχεία) υπάρχουν στα ερωτηματολόγια των Schmidt et al. (2009) και Sahin (2011), τα ερωτήματα 13 και 14 (το 3ο και 4ο ερώτημα) υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο του Sahin (2011) και τα ερωτήματα 15 και 16 (το 5ο και 6ο ερώτημα) στο ερωτηματολόγιο των Schmidt et al., (2009), στην ενότητα για την μέτρηση της ΤΓ. Επίσης τα ερωτήματα 12 και 13 υπάρχουν και στην αντίστοιχη ενότητα του ερωτηματολογίου των Archambault & Crippen (2009). Η έρευνα ήταν ποσοτική, η κωδικοποίηση, η καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS 20. Οι συμμετέχοντες στην

έρευνα απάντησαν ανώνυμα στο e-ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν σε μορφή google form.

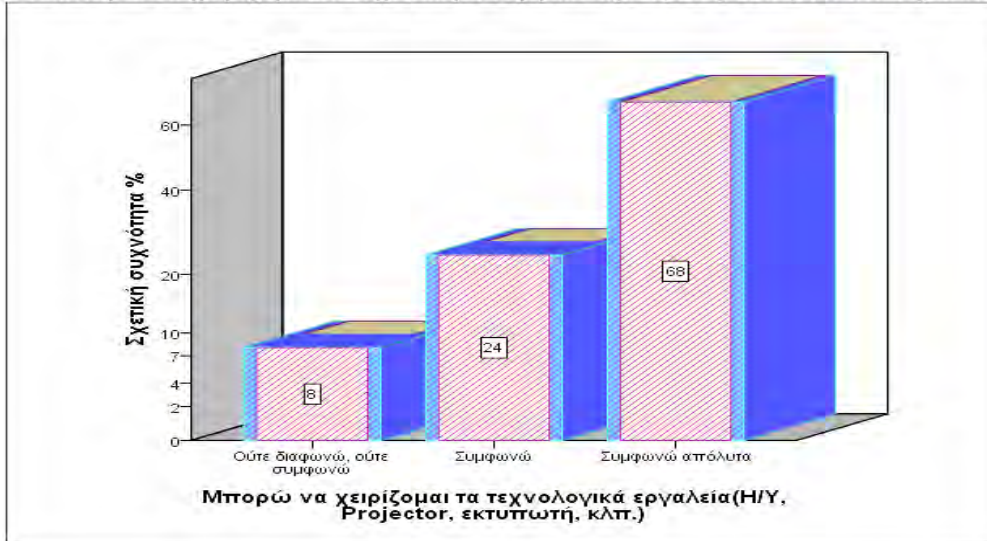
Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα / δηλώσεις

	1	2	3	4	5
1.Τεχνολογική Γνώση (ΤΓ) : 1ο Ερευνητικό Ερώτημα :					
Ποιο είναι το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ) που αποκόμισαν οι ερευνώμενοι μετά το πέρας της επιμόρφωσης Β1 επιπέδου στις ΤΠΕ;					
Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλλου, της ηλικίας, των σπουδών και των δηλώσεων των ερωτώμενων σχετικά με το επίπεδο της Τεχνολογικής Γνώσης (ΤΓ) που αποκόμισαν μετά το πέρας της επιμόρφωσης;					
11.	Μπορώ να χειρίζομαι τα τεχνολογικά εργαλεία (Η/Υ, Projector, εκτυπωτή, κλπ.)				
12.	Μπορώ να λύσω ένα τεχνικό πρόβλημα, στα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιώ				
13.	Μπορώ να εγκαταστήσω και να χρησιμοποιήσω με ευκολία, διάφορα λογισμικά που χρειάζομαι				
14.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία				
15.	Μαθαίνω εύκολα τις νέες τεχνολογίες				
16.	Είχα την ευκαιρία να εργαστώ χρησιμοποιώντας διαφορετικά τεχνολογικά μέσα.				

Ο σκοπός για τον οποίο έγινε η συγγραφή του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει το πρώτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο θεωρούν οι ερευνώμενοι, ότι απέκτησαν επαρκές επίπεδο ικανότητας στην Τεχνολογική Γνώση στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε., σύμφωνα με τις δηλώσεις που διατύπωσαν στα ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν με τη μορφή της κλίμακας linkert.

Αποτελέσματα

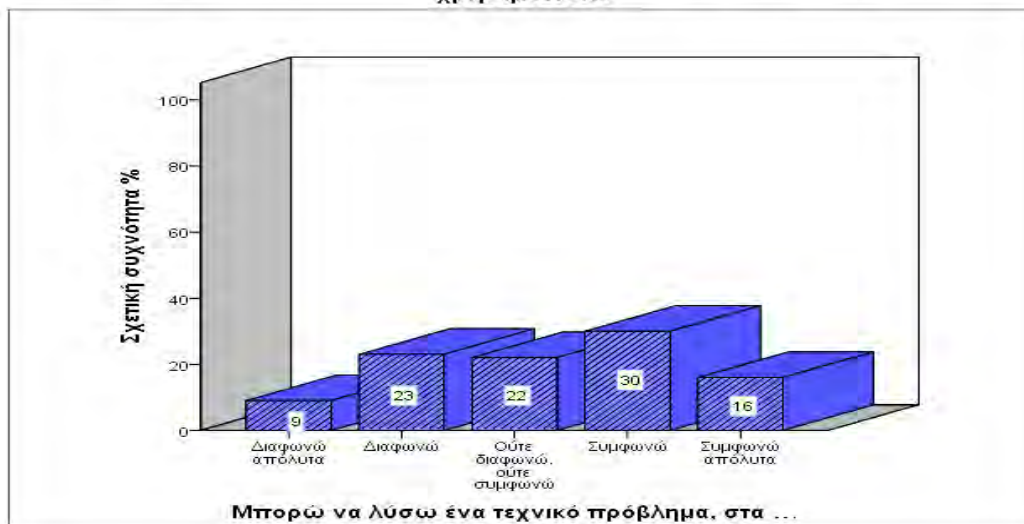
11. Μπορώ να χειρίζομαι τα τεχνολογικά εργαλεία(H/Y, Projector, εκτυπωτή, κλπ.)



Γράφημα 1: 1η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση

Σε αυτή την ερώτηση το 68% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησε με βεβαιότητα ότι έχει αποκτήσει επαρκές υπόβαθρο σχετικά με το χειρισμό των τεχνολογικών μέσων και ένα 24% συμφωνεί με την άποψη αυτή, οπότε έχουμε σύνολο θετικών απαντήσεων 92%, ενώ ένα 8% είναι ουδέτερο. Δεν έχουμε καθόλου αρνητικές απαντήσεις.

12. Μπορώ να λύσω ένα τεχνικό πρόβλημα, στα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιώ

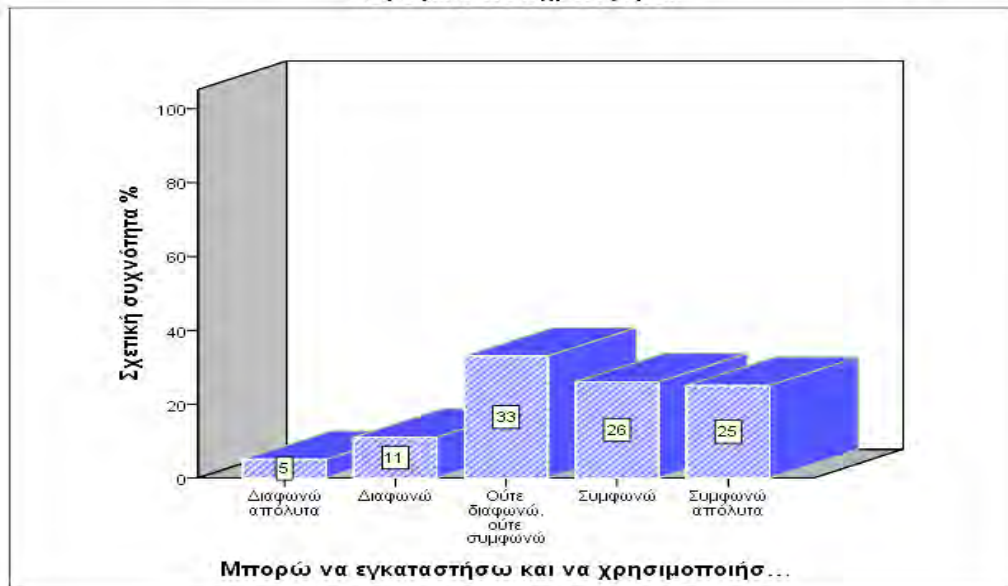


Γράφημα 2 : 2η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση

Στην ερώτηση αυτή το 46% του δείγματος απάντησε ότι γνωρίζει πως να επιλύει ένα τεχνικό πρόβλημα. Είναι το 1ο ερώτημα από τα 48 συνολικά, όπου οι θετικές

απαντήσεις είναι κάτω του 50%, χωρίς παρόλο αυτά οι αρνητικές απαντήσεις να ξεπερνούν το ποσοστό αυτό.

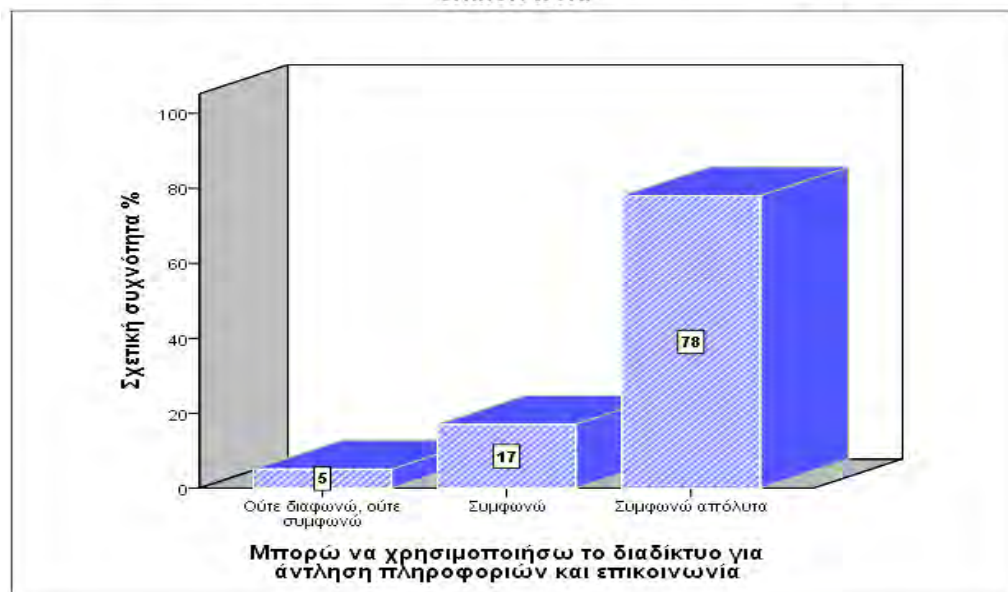
13. Μπορώ να εγκαταστήσω και να χρησιμοποιήσω με ευκολία, διάφορα λογισμικά που χρειάζομαι



Γράφημα 3: 3η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση

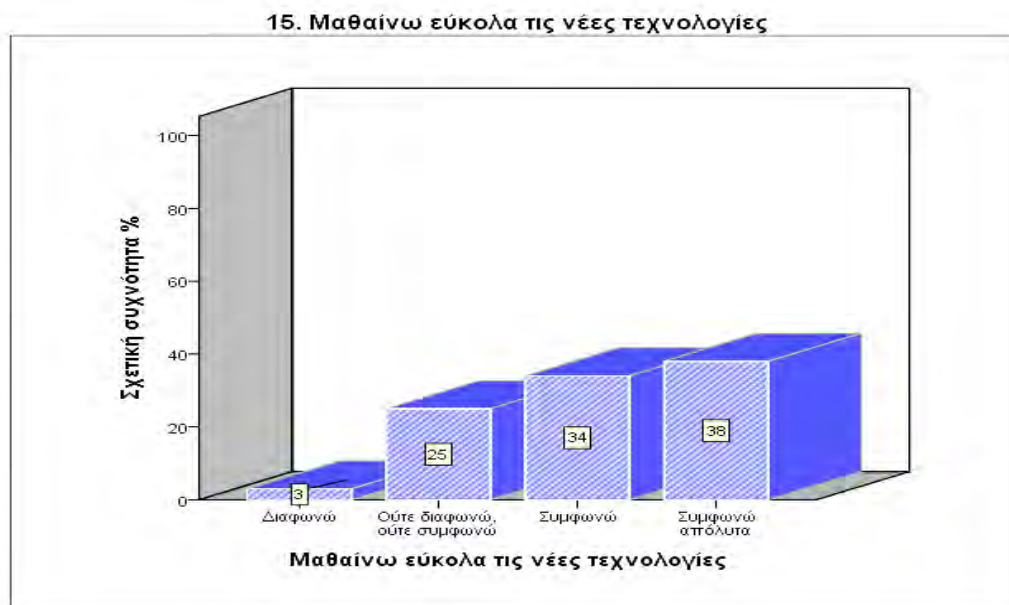
Το 51% των ερωτώμενων απάντησε ότι γνωρίζει πως να εγκαταστήσει και να χρησιμοποιήσει με ευκολία διάφορα λογισμικά.

14. Μπορώ να χρησιμοποιήσω το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία

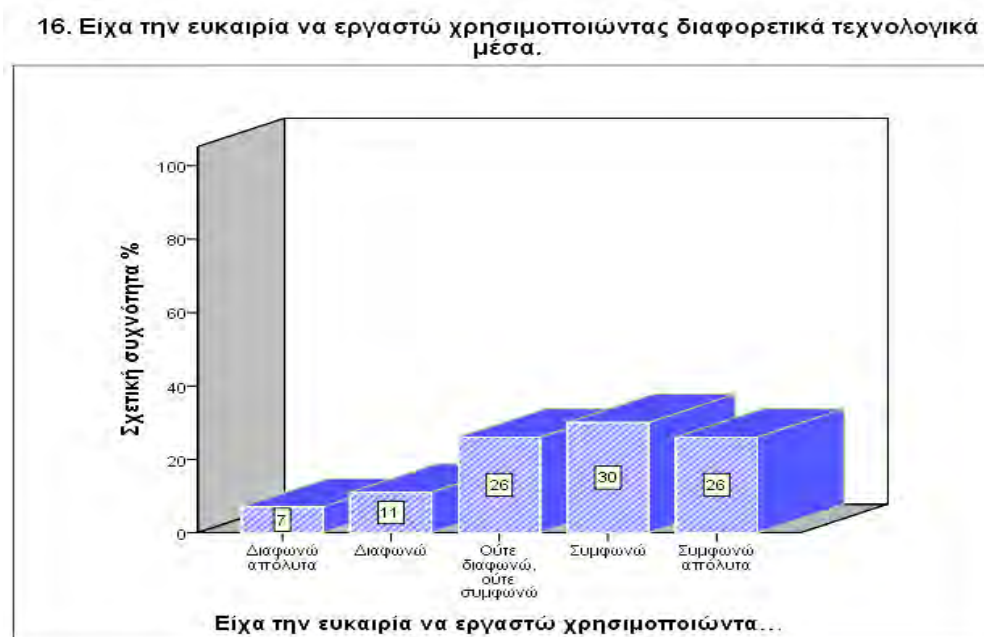


Γράφημα 4: 4η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση

Το ποσοστό των ερωτώμενων που δήλωσε ικανότητα χρήσης του διαδικτύου για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία είναι συντριπτικό και φτάνει το 95%.



Γράφημα 5: 5η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση
Το 72% του δείγματος δήλωσε ότι μαθαίνει εύκολα τις νέες τεχνολογίες

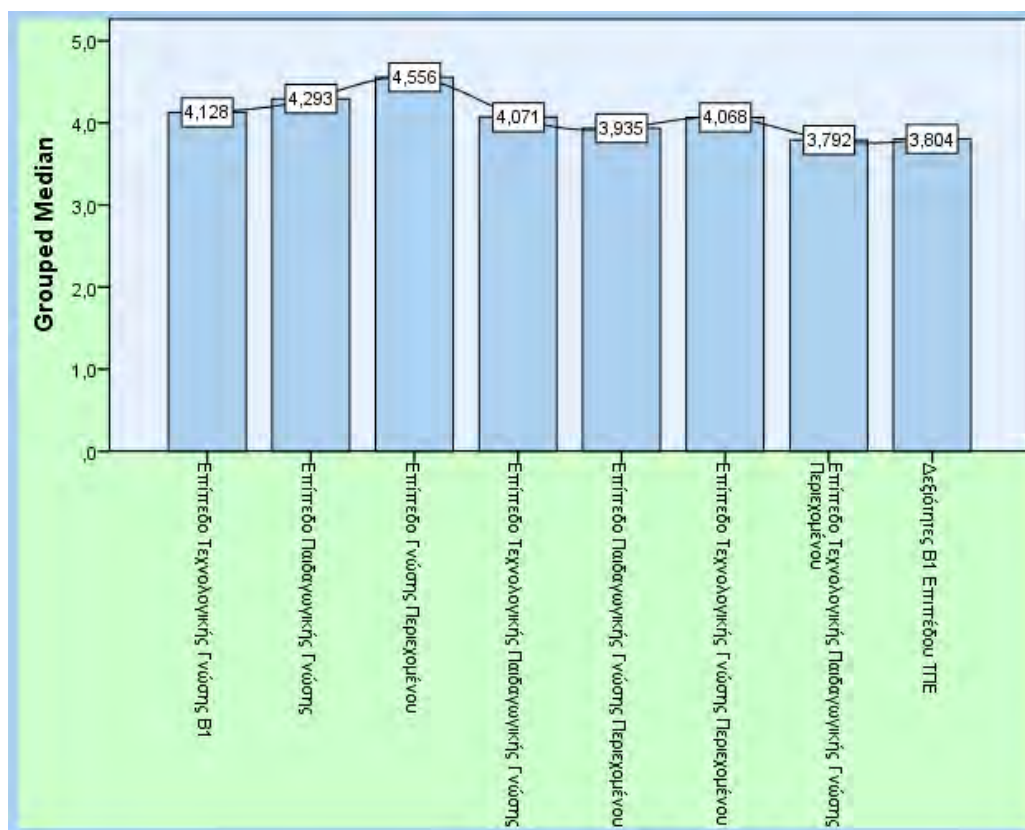


Γράφημα 6: 6η ερώτηση που διερευνά την Τεχνολογική Γνώση

Το 46% του δείγματος δηλώνει ότι είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διαφορετικά τεχνολογικά μέσα, ενώ και πάλι οι αρνητικές απαντήσεις, δεν ξεπερνούν το ποσοστό αυτό.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό, ότι το εννοιολογικό πλαίσιο της Τ.Π.Γ.Π., δεν ήταν γνωστό στους ερωτώμενους και ότι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τις δεξιότητες / ικανότητες που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα Β1 Επιπέδου Τ.Π.Ε., τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά, όσον αφορά την εξοικείωση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα, παρόλο που αφορούσαν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν να επιδείξουν λιγότερο ικανοποιητικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο ικανοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών, αφού με τη πάροδο του χρόνου υπάρχει εξοικείωση στη χρήση των Τ.Π.Ε. Αξιοσημείωτο είναι όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ότι οι γυναίκες αποτελούν το 59 % των ερωτώμενων, όσον αφορά τις ηλικίες μεταξύ 46 – 67 αποτελούν το 68% και το 43,4% κατέχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και ένα 9,1% δεύτερο πτυχίο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μόνο σε τρεις δηλώσεις των ερωτώμενων από τις συνολικά 48 που αφορούν τα ερωτήματα σχετικά με την Τ.Π.Γ.Π. και την επιμόρφωση Β1 επιπέδου, απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό κάτω του 50%. Παρατηρήθηκε με βάση τις δηλώσεις των ερωτώμενων εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και αυτοπεποίθηση για τη ευχέρεια χρήσης τους. Συγκεκριμένα όσο αφορά την Τεχνολογική Γνώση, το 92% (24% δήλωσε ικανό και 68% απολύτως ικανό) των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησε με βεβαιότητα ότι έχει αποκτήσει επαρκές υπόβαθρο σχετικά με το χειρισμό των τεχνολογικών μέσων, ενώ το ποσοστό των ερωτώμενων που δήλωσε ικανότητα χρήσης του διαδικτύου για άντληση πληροφοριών και επικοινωνία είναι συντριπτικό και φτάνει το 95% (17% ικανό και 78% απολύτως ικανό). Το 72% (34% + 38%) του δείγματος δήλωσε ότι μαθαίνει εύκολα τις νέες τεχνολογίες. Το 51% (26% + 25%) των ερωτώμενων απάντησε ότι γνωρίζει πως να εγκαταστήσει και να χρησιμοποιήσει με ευκολία διάφορα λογισμικά. Η μικρότερη αυτοεκτίμηση στις γνώσεις τους παρατηρήθηκε στη γνώση επίλυσης ενός τεχνικού προβλήματος (δήλωση Νο 12) με ποσοστό 46% (30% + 16%) να δηλώνει ότι γνωρίζει πως να επιλύει ένα τεχνικό πρόβλημα.. Παρόλα αυτά το ποσοστό αυτό υπερτερεί σε σχέση με το ποσοστό των ερωτώμενων (32%), που δήλωσαν ότι δεν είναι σε θέση να επιλύσουν ένα τεχνικό πρόβλημα. Παρόμοιο εύρημα στη συγκεκριμένη δήλωση, υπάρχει στην διπλωματική εργασία του Χαριτάκη (2012), που αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Γράφημα 7: Διάμεσος Ομαδοποιημένων Δεδομένων

Μετά την ομαδοποίηση των δεδομένων, η διάμεσος που προκύπτει είναι 4,128 και είναι η τρίτη καλύτερη στις ενότητες που αποτελούν την Τ.Π.Γ.Π. Στην έρευνα του Χαριτάκη (2012), ήταν η δεύτερη χαμηλότερη στις επτά συνιστώσες της Τ.Π.Γ.Π., με μεσοσταθμικό Μ.Ο. 3,68. Αντίστοιχα αποτελέσματα στην ΤΓ (Χαριτάκης, 2012), εμφανίζονται στις έρευνες των Arhambault & Crippen (2009) με Μ.Ο. 3,23, των Avidof – Ungar & Eshet – Alkabay (2011), με Μ.Ο. 3,00 και των Chuang & Ho με Μ.Ο. 3,36. Στις τρεις αυτές έρευνες η ΤΓ εμφανίζει τον μικρότερο μεσοσταθμικό Μ.Ο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σαμαντά Α. (2016) *Διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας* (Διδακτορική Διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Σχολή Επιστημών της Αγωγής – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα

Χαριτάκης, Φ. (2012), *Αναδόμηση της διδασκαλίας με χρήση Τ.Π.Ε., με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής και Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ). Διερεύνηση της δυνατότητας σε δασκάλους της Αλεξανδρούπολης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Διδασκαλείο Δ.Ε. «Θεόδωρος Κάστανος», Αλεξανδρούπολη.

Ξενόγλωσση

Archambault, L., & Crippen, K. (2009). *Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88, available : <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general2.pdf> 19/10/2018 11: 00

Avidov-Ungar O., & Eshet-Alkakay Y. (2011). *Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools*. Interdisciplinary Journal of E-Learning Objects Vol 7.

Harris, G., Mishra, P., & Kohler, M. (2009). *Teachers Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration*. Reframed International Society for Technology in Education.

Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record, 108(6), available: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf 19/10/2018 00 : 07

Sahin I., (2011). *Development of survey technological pedagogical and content knowledge (TPACK)*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol.10, Issue 1, available : <http://www.tojet.net/articles/v10i1/10110.pdf> 19/10/2018 22: 50

Schmidt et al. (2009) *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*, available : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf> 19/10/2018 22 : 44

Το νέο σύστημα διορισμού ως παράγοντας ενίσχυσης του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Κωνσταντίνη Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MA Computers in Education, dinameili@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης με την έμφαση να τοποθετείται στις αιτιακές ερμηνείες της υπερμόρφωσης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και του πληθωρισμού των πτυχίων τους σε συνάρτηση με τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου, δηλαδή την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη θεωρία της επαγγελματικής κινητικότητας και τη θεωρία του ανταγωνισμού της εργασίας. Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας, αναζητούνται οι αιτίες που οδηγούν στην ενίσχυση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης και ειδικότερα προβάλλονται εκείνες που σχετίζονται με τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό και την επιδίωξη του για αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος από την προσωρινότητα στη μονιμότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: υπερεκπαίδευση, αναπληρωτής εκπαιδευτικός, σύστημα διορισμού

Εισαγωγή

Αφετηρία της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε η ψήφιση του νόμου 4589/2019 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), στον οποίο ορίζεται η διαδικασία όχι μόνο προσλήψεων προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών αλλά και διορισμού μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού μετά από πολλά χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποβάλλουν τις αιτήσεις και τα δικαιολογητικά τους στο Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), με τα οποία αποδεικνύονται τα γενικά και απαιτούμενα «προσόντα» που επικαλούνται για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία και την κατάταξή τους με σειρά προτεραιότητας σε αξιολογικούς πίνακες. Πέρα από το βασικό πτυχίο τους που αυτονόητα αποτελεί προαπαιτούμενο προσόν για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία και πέρα από ορισμένα οικογενειακά και κοινωνικά κριτήρια, πριμοδοτούνται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, όπως το δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου, μεταπτυχιακοί τίτλοι, διδακτορικό δίπλωμα, γνώση ξένων γλωσσών, γνώση χειρισμού Η/Υ και διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης υπό προϋποθέσεις. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι η απόκτηση επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων από πλευράς του εκπαιδευτικού αυξάνει τις πιθανότητες πρόσληψης ή/και μόνιμου διορισμού του βελτιώνοντας την κατάταξή του στους αξιολογικούς πίνακες και παρέχοντάς του συγκριτικό πλεονέκτημα στην εν λόγω διαδικασία. Η δυνατότητα, μάλιστα, απόκτησης των «ζητούμενων» ακαδημαϊκών προσόντων και αύξησης των μορίων διορισμού μέσω αμέτρητων επιλογών σε ευέλικτα προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης διευκολύνει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους που απαιτούνται για την εγγραφή τους στα εν λόγω προγράμματα σπουδών και επιδιώκουν να αυξήσουν τις πιθανότητες

διορισμού τους. Είναι, πραγματικά, άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι σχεδόν ταυτόχρονα με τις εξαγγελίες της Πολιτείας για επικείμενη διενέργεια μονίμων διορισμών εκπαιδευτικού προσωπικού, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατακλύστηκαν από διαφημίσεις μοριοδοτούμενων προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που αναφέρονταν στους εκπαιδευτικούς.

Αυτός ο «πληθωρισμός των διπλωμάτων» και η εμμονή της κοινωνίας για «περισσότερη εκπαίδευση», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τσακίρη (2018), προωθείται ουσιαστικά από την ίδια την Πολιτεία και αποτελεί το εκπαιδευτικό της πρόταγμα. Με απλά λόγια, η Πολιτεία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συσσωρεύσουν διπλώματα και πτυχία, προκειμένου να κατοχυρώσουν μια εργασιακή θέση σε καθεστώς μονιμότητας απομακρύνοντας οριστικά την επαγγελματική αβεβαιότητα και επισφάλεια που αποτελούν βασικά συστατικά της αγοράς εργασίας, στην οποία επικρατούν ο ανταγωνισμός, οι ευέλικτες συνθήκες εργασίας, οι βραχυπρόθεσμες συμβάσεις και η ανύπαρκτη κοινωνική προστασία. Αυτός ο πληθωρισμός των διπλωμάτων και πιστοποιήσεων των εκπαιδευτικών αφενός δεν συνεπάγεται ανάλογες μισθολογικές απολαβές σε αντίθεση με την αιτιώδη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβής που υποστηρίζει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και αφετέρου δεν εγγυάται τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατ' επέκταση.

Νομοθετική επισκόπηση

Η ευθύνη της στελέχωσης των σχολικών μονάδων εναπόκειται λόγω συγκεντρωτισμού της δημόσιας διοίκησης της χώρας μας στο αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο διατηρεί και την ευθύνη καθορισμού των προσόντων και των διαδικασιών πρόσληψης και διορισμού του ανθρώπινου δυναμικού. Ο διορισμός και η πρόσληψη αποτελούν το τελευταίο στάδιο μιας συγκεκριμένης διαδικασίας προγραμματισμού και πρόβλεψης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, προσέλκυσης υποψηφίων για την πλήρωση των κενών θέσεων και επιλογής των κατάλληλων από αυτούς μέσω της συσχέτισης των προσόντων τους με τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών έχει διέλθει από διάφορα στάδια, τα οποία βρίσκονται σε ευθεία σύνδεση με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο κάθε εποχής. Από τη μεταπολίτευση και μέχρι το 1997, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία πραγματοποιούνταν μέσω του συστήματος της επετηρίδας. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, βασικό κριτήριο επιλογής για τη στελέχωση των σχολείων αποτελούσε ο χρόνος κτήσης του πτυχίου και η εγγραφή του υποψήφιου εκπαιδευτικού στον ετήσιο πίνακα διοριστέων, την επετηρίδα, στον οποίο εγγράφονταν όλοι όσοι υπέβαλαν αιτήσεις διορισμού μέσα στο ίδιο έτος και με σειρά που καθοριζόταν από το βαθμό του πτυχίου τους (Ξωχέλλης, 2006).

Μέχρι και το 1987 στην επετηρίδα περιλαμβάνονταν μόνο απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, καθώς οι πρώτοι πτυχιούχοι των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας αποφοίτησαν μετά το ακαδημαϊκό έτος 1987-1988. Αργότερα, για ένα σύντομο μεταβατικό χρονικό διάστημα που ακολούθησε, στους ετήσιους πίνακες διοριστέων εγγράφονταν απόφοιτοι τόσο των πανεπιστημιακών τμημάτων όσο και των παιδαγωγικών ακαδημιών, και μάλιστα με σειρά που καθοριζόταν με βάση το βαθμό πτυχίου ανεξάρτητα από το εάν αυτό προερχόταν από την ακαδημία ή το πανεπιστήμιο. Μετά τη σύνταξη των πινάκων διοριστέων, ο Υπουργός Παιδείας με σχετική απόφασή του προέβαινε κάθε χρόνο στο διορισμό των απαιτούμενων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων.

Το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 αποτελεί μια μεταρρυθμιστική περίοδο που χαρακτηρίζεται από βαθιές τομές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με το άρθρο 46 του νόμου 1268/1982 θεσμοθετείται η παύση της λειτουργίας των παιδαγωγικών ακαδημιών διευθύνσεως φοίτησης, στις οποίες η έμφαση τοποθετούνταν στην πρακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και όχι στην προώθηση της επιστήμης και της έρευνας και η ίδρυση των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων με διάρκεια σπουδών οκτώ ακαδημαϊκά εξάμηνα και λειτουργία που διέπεται από τη νομοθεσία για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Σταμέλος, 1999). Με το άρθρο αυτό, υλοποιείται το πάγιο αίτημα των δασκάλων για ανωτατοποίηση των σπουδών τους, αναβάθμιση του κύρους της παιδαγωγικής επιστήμης και εξασφάλιση της κατάρτισης των υποψηφίων δασκάλων για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Πρόκειται για μια ριζική τομή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που δεν συνεπάγεται απλά την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων αλλά και την αναβάθμιση του επαγγελματισμού και του κοινωνικού γοήτρου τους (Σταμέλος, 1999; Παπαναούμ, 2008). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η μετάβαση από τις ακαδημίες στα πανεπιστημιακά τμήματα πραγματοποιήθηκε ανώδυνα ούτε ότι η λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων δεν εγείρει προβληματισμούς. Ωστόσο, η συστηματική ανάλυση αυτών των ζητημάτων δεν μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Ειδικά για τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο Ν. 1566/1985 διατήρησε τις προβλέψεις του προγενέστερου 309/1976, δηλαδή το κριτήριο του βαθμού του πτυχίου και τα κοινωνικά κριτήρια (π.χ. πολυτεκνία), ωστόσο εισάγει και ένα επιπρόσθετο αξιολογικό στοιχείο στον τρόπο σύνταξης της επετηρίδας, την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η προσθήκη αυτού του κριτηρίου μπορεί να θεωρηθεί ως η πρώτη επίσημη σύνδεση του επαγγέλματος του δασκάλου με τη συνέχιση σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο και την περαιτέρω εξέλιξη, η οποία τοποθετείται χρονικά αμέσως μετά την ίδρυση των πρώτων πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. Βέβαια, για τους αντίστοιχους διορισμούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι καταργείται το κριτήριο του βαθμού του πτυχίου για την κατάταξη των αποφοίτων στην επετηρίδα και εισάγεται ως νέο κριτήριο η κατοχή διδακτορικού διπλώματος. Διαπιστώνεται, επομένως, μια διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα κριτήρια και τον τρόπο

σύνταξης του ετήσιου πίνακα διοριστέων μεταξύ δασκάλων – νηπιαγωγών και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία πιθανόν και να υπονοεί μια διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων από την Πολιτεία.

Η ραγδαία αύξηση των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων- από τα πέντε αρχικά ιδρυθέντα τμήματα μέσα σε μία σχεδόν δεκαετία ο αριθμός τους έφτασε τα δεκαοκτώ (Σταμέλος & Εμβαλώτης, 2001)- και ο συνεπακόλουθος πληθωρισμός των πτυχιούχων δασκάλων και νηπιαγωγών σε συνδυασμό και με το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας οδήγησε στην αύξηση του ποσοστού ανεργίας τους. Ο ρυθμός των διορισμών δεν μπορούσε να συμβαδίσει με τον αντίστοιχο της αποφοίτησης από τα παιδαγωγικά τμήματα, με αποτέλεσμα η επετηρίδα να μετατραπεί σε μια πολυπληθή λίστα αναμονής με το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την εγγραφή στον πίνακα μέχρι το διορισμό να ξεπερνά πολλές φορές ακόμα και τα 10 έτη. Το καθεστώς της επετηρίδας καταργήθηκε με τον νόμο 2525/1997, ο οποίος εισήγαγε το νέο σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού, την ευθύνη του οποίου ανέλαβε το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.). Από το 1998 και εφεξής, το ΑΣΕΠ προκηρύσσει και διενεργεί ανά διετία γραπτό διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών κατά κλάδο και ειδικότητα, ο οποίος έχει ισχύ για δύο έτη. Μετά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της γραπτής εξέτασης, συντάσσονται οι πίνακες βαθμολογίας ανά κλάδο και ειδικότητα και για την οριστική διαμόρφωση του πίνακα διοριστέων προστίθενται και οι τυχόν προβλεπόμενες προσαυξήσεις από κριτήρια, όπως ακαδημαϊκά (περισσότερα πτυχία και διπλώματα), κοινωνικά και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Επομένως, για να διοριστεί ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός είναι αρχικά απαραίτητο να συγκεντρώσει τελικό βαθμό μεγαλύτερο του 55 με άριστα το 100 στη γραπτή δοκιμασία και εν συνεχεία αυξάνει τις δυνατότητες πρόσληψής του με την κατοχή περισσότερων ακαδημαϊκών προσόντων. Ταυτόχρονα με τον πίνακα των επιτυχόντων στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., προβλεπόταν και ο μόνιμος διορισμός εκπαιδευτικού προσωπικού από τον πίνακα αναπληρωτών σε καθορισμένο ποσοστό και σύμφωνα με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Ο τελευταίος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ διενεργήθηκε το 2008 ως μία από τις πολλές συνέπειες της πρόσφατης οικονομικής κρίσης και στο συγκείμενο της μετατόπισης των εργασιακών συνθηκών από τη μόνιμη εργασία στην επιβολή συνθηκών ελαστικών σχέσεων εργασίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων. Από το 2010 και έπειτα οι μόνιμοι διορισμοί είναι ελάχιστοι και η κάλυψη των κενών, π.χ. από τις συνταξιοδοτήσεις, τις άδειες, τις αποσπάσεις σε άλλους φορείς ή στο εξωτερικό των εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται με προσλήψεις αναπληρωτών. Και δεδομένου του ότι οι μόνιμοι διορισμοί είναι ελάχιστοι εδώ και πολλά χρόνια, υπάρχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου ακόμη και για μία δεκαετία ή και παραπάνω παρέχοντας ουσιαστικά έργο μόνιμου εκπαιδευτικού, αναιρώντας το νόημα του θεσμού του αναπληρωτή και αντικαθιστώντας το ορισμένο με το αόριστο (Παπαδήμας, Μαράτος & Ξαφάκος, 2016). Ανατρέχοντας στα στοιχεία του μητρώου ανθρώπινου δυναμικού της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, είναι αξιοσημείωτη η αύξηση των προσλήψεων των αναπληρωτών

εκπαιδευτικών, η οποία αποδεικνύει το παραπάνω συμπέρασμα των ερευνητών. Συγκεκριμένα, για το σχολικό έτος 2010-2011 προσλήφθηκαν 182 αναπληρωτές, ενώ το σύνολο των μονίμων εκπαιδευτικών διαμορφωνόταν στους 1053. Για το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020 και μέχρι τον μήνα Μάρτιο έχουν ήδη προσληφθεί 354 αναπληρωτές, ενώ στο σώμα των μονίμων ανήκουν 814 εκπαιδευτικοί.

Με την πολύ πρόσφατη ψήφιση του νόμου 4589/2019 θεσμοθετείται νέο σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων όχι μόνο με την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών αλλά και με μαζικούς μόνιμους διορισμούς μετά από πολλά χρόνια, την ευθύνη του οποίου αναλαμβάνει για μία ακόμη φορά το Α.Σ.Ε.Π., χωρίς όμως τη διενέργεια γραπτού διαγωνισμού. Συγκεκριμένα, στα άρθρα 57, 58, 59 και 60 του νόμου καταγράφονται τα κριτήρια του αξιολογικού πίνακα των εκπαιδευτικών, καθώς και η μοριοδότηση των κριτηρίων αυτών, που έχει ως ακολούθως:

- **Ακαδημαϊκά Προσόντα:** εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες αναλύονται για τους κλάδους της ΠΕ κατηγορίας ως εξής: Διδακτορικό δίπλωμα σαράντα (40) μονάδες, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών είκοσι (20) μονάδες, δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών οκτώ (8) μονάδες, δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. επτά (7) μονάδες, ο βαθμός του πτυχίου με ανώτατο όριο τις είκοσι πέντε (25) μονάδες, άριστη γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών επτά (7) μονάδες για κάθε μία εξ αυτών, πολύ καλή γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών πέντε (5) μονάδες για κάθε μία εξ αυτών, καλή γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών τρεις (3) μονάδες για κάθε μία εξ αυτών, πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α' επιπέδου τέσσερις (4) μονάδες, επιμόρφωση Α.Ε.Ι. ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, διάρκειας τουλάχιστον τριακοσίων (300) ωρών που πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον επτά (7) μηνών δύο (2) μονάδες.
- **Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:** εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο μία (1) μονάδα ανά μήνα πραγματικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έως κατ' ανώτατο όριο εκατόν είκοσι (120) μήνες.

Επιπλέον, στον νόμο προβλέπονται και συγκεκριμένα κοινωνικά κριτήρια (π.χ. ποσοστό αναπηρίας, ανήλικα τέκνα). Είναι εμφανές ότι στο νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα ακαδημαϊκά προσόντα των υποψηφίων για μόνιμο διορισμό ή πρόσληψη ως αναπληρωτών, τα οποία μοριοδοτούνται κατά ανώτατο όριο όσο μοριοδοτείται και η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία. Η αξιολογική κατάταξη κάθε υποψήφιου εκπαιδευτικού στους πίνακες του Α.Σ.Ε.Π. εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συσσώρευση πτυχίων και διπλωμάτων, τα οποία είναι δυνατό να του εξασφαλίσουν μια μόνιμη θέση στο δημόσιο σχολείο και να μεταβάλλουν καθοριστικά το εργασιακό του καθεστώς τερματίζοντας τον αέναο κύκλο προσλήψεων, απολύσεων και επαναπροσλήψεων και τις συνεχείς αλλαγές τόπου κατοικίας και εργασίας με όλες τις συνεπακόλουθες συνέπειες στην προσωπική και την επαγγελματική ζωή του. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εξετάζεται ερευνητικά η επίδραση των κριτηρίων που καθορίζει ο νέος νόμος επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού στην ανάπτυξη

του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης ως μηχανισμού κατοχύρωσης μιας μόνιμης θέσης στο δημόσιο σχολείο.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η υπερεκπαίδευση προκύπτει όταν ένα άτομο προσλαμβάνεται για μια εργασία που απαιτεί χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που διαθέτει το άτομο ή εναλλακτικά όταν ένα άτομο απασχολείται σε μια θέση εργασίας που απαιτεί χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Cedefop, 2010 στο Ψειρίδου κ.ά., 2019). Ο όρος υπερεκπαίδευση εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια του «πλεονάσματος προσόντων», η οποία ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία το άτομο κατέχει πλεόνασμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων αλλά και εμπειρίας, τα οποία είτε δεν είναι απαραίτητα είτε δεν αξιοποιούνται από την εργασία του. Η υπερεκπαίδευση αναφέρεται στη μία διάσταση του πλεονάσματος προσόντων, καθώς το άτομο κατέχει πολλά ακαδημαϊκά προσόντα για μια δεδομένη εργασία, αλλά δεν θεωρείται απαραίτητα ότι διαθέτει πλεόνασμα προσόντων, καθώς μπορεί να υστερεί σε άλλα χαρακτηριστικά όπως η εμπειρία (Erdogan et al., 2011b; Thompson et al., 2013).

Το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης σχετίζεται με την ύπαρξη πληθώρας αποφοίτων στην αγορά εργασίας και το διαφορετικό επίπεδο της εκπαίδευσης σε σχέση με την προσφορά και τη ζήτηση της εργασίας. Αυτή η υποχρησιμοποίηση δεξιοτήτων και γνώσεων εμφανίζεται ιδιαίτερα προβληματική, διότι ο υπερ-εκπαιδευμένος εργαζόμενος μην εκπληρώνοντας τις προσδοκίες του και μην αξιοποιώντας πλήρως τις γνώσεις και τις ικανότητές του μπορεί να οδηγηθεί σε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, μειωμένη εργασιακή απόδοση και παραγωγικότητα, κακή συναισθηματική διάθεση και έξαρση της κινητικότητάς του (Groot & Maassen Brink Van Den, 2000; Ortiz, 2010). Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί και η περίπτωση της εθελοντικής παραμονής ενός υπερεκπαιδευμένου εργαζόμενου σε μια εργασιακή θέση με χαμηλότερες των προσόντων του απαιτήσεις λόγω της προσέγκυσής του από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ο ίδιος τα αξιολογεί ως σημαντικά, όπως η εργασιακή ασφάλεια, το λιγότερο άγχος, ο μικρότερος φόρτος εργασίας κ.ά. (Rasheed & Wilson, 2013).

Στη μελέτη και την ανάλυση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης εμπλέκονται κυρίως ερευνητές από τους τομείς της οικονομίας και της κοινωνιολογίας εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές του: οι πρώτοι μελετούν το φαινόμενο μέσα από τις επιδράσεις του στην ατομική παραγωγικότητα, την οικονομική ανάπτυξη, τις αποδόσεις μισθών και την κατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ οι δεύτεροι προσεγγίζουν την υπερεκπαίδευση ως έναν μηχανισμό αναπαραγωγής ανισοτήτων με αρνητικές κοινωνικοπολιτικές συνέπειες. Από την οπτική της οικονομίας, ειδικότερα, προτάσσονται ορισμένες βασικές θεωρίες για την προσέγγιση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά ως εξής:

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο Schultz (1977, στο Τσακίρη, 2018) ορίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο ως «δεξιότητα, γνώση και όλες εκείνες τις ικανότητες οι οποίες επιτρέπουν να βελτιώσουν την παραγωγικότητα της ανθρώπινης εργασίας». Οι

εργαζόμενοι δημιουργούν ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της τυπικής εκπαίδευσης και της αποκτηθείσας εμπειρίας και κατάρτισης από την εργασία. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι μηχανισμοί της αγοράς καθορίζουν τις μισθολογικές συναλλαγές, καθώς κάθε εργοδότης ανταγωνίζεται με τους υπόλοιπους με στόχο την πρόσληψη του πιο παραγωγικού υποψήφιου εργαζόμενου με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εργαζόμενοι θα λαμβάνουν πάντα έναν μισθό ίσο με το οριακό προϊόν τους. Από αυτήν την άποψη, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης μπορεί να προκύψει μόνο ως υποχρησιμοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην αγορά εργασίας, καθώς η ύπαρξη φθηνότερης προσφοράς μορφωμένου εργατικού δυναμικού υποκαθιστά εργαζόμενους που είχαν καλύψει θέσεις με χαμηλά προσόντα. Συνεπώς, οι αποδόσεις προς τους εργαζόμενους με υψηλά προσόντα είναι μικρές συγκριτικά με τις επενδύσεις τους σε χρόνο, κόστος και διαφυγόντα εισοδήματα δεδομένης της μείωσης των μισθών τους. Αυτή η ανισορροπία μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και του ανθρώπινου κεφαλαίου των εργαζομένων θεωρείται από το συγκεκριμένο μοντέλο προσωρινή και βραχυπρόθεσμη, διότι η αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας μπορεί μακροπρόθεσμα να αντιμετωπιστεί και να επέλθει ισορροπία μέσα από τις απαραίτητες προσαρμογές ατόμων και επιχειρήσεων. Αυτό σημαίνει ότι ο μεν επιχειρήσεις προσαρμόζουν την παραγωγική τους διαδικασία και οι εργαζόμενοι μειώνουν τις επενδύσεις τους στην εκπαίδευση (Ψειρίδου κ.ά., 2019; Di Stasio et al., 2015; McGinness, 2006; Mc Guinness & Pouliakas, 2016).

Η θεωρία της επαγγελματικής κινητικότητας. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η υπερεκπαίδευση αποτελεί χαρακτηριστικό μιας ισορροπημένης και καλά λειτουργούσας αγοράς εργασίας με αμελητέα οικονομικά κόστη. Η υπερεκπαίδευση γίνεται κατανοητή ως ένα πρώτο στάδιο στη σταδιοδρομία των ατόμων, κατά το οποίο οι νεοεισερχόμενοι εργαζόμενοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα τυπικής εκπαίδευσης, καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας για τις οποίες είναι υπερμορφωμένοι, προκειμένου να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία. Με την πάροδο του χρόνου, μέσω των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει, της εμπειρίας και της εργασιακής κατάρτισης, οι εργαζόμενοι δύνανται να καταλάβουν ανωτέρου επιπέδου θέσεις που να ανταποκρίνονται στα προσόντα και τις δυνατότητές τους (Sicherman, 1991).

Η θεωρία του ανταγωνισμού της εργασίας, σύμφωνα με την οποία, σε αντίθεση με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η υπερεκπαίδευση δεν αποτελεί μια προσωρινή αναντιστοιχία στην αγορά εργασίας, αλλά πρόκειται για ένα φαινόμενο που επιμένει και δημιουργεί οικονομικό κόστος προωθώντας την αναποτελεσματικότητα της κατανομής και οξύνοντας τις εισοδηματικές ανισότητες. Ειδικότερα, ο Throw (1975, στο Ψειρίδου κ.ά., 2019) υποστήριξε ότι η πιθανότητα πρόσληψης ενός ατόμου από τον εργοδότη προκαθορίζεται από το δυνητικό κόστος της κατάρτισής του. Άρα, οι εργαζόμενοι ανταγωνίζονται μεταξύ τους με κριτήριο όχι τους μισθούς που είναι διατεθειμένοι να αποδεχθούν αλλά το δυνητικό κόστος της κατάρτισής τους μέσα από την εργασία. Και αν ληφθεί υπόψη ότι η τυπική εκπαίδευση και η κατάρτιση από την εργασία είναι συμπληρωματικές, τότε είναι αναμενόμενο οι εργοδότες να επιλέγουν εργαζόμενους με υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο μειώνοντας τις δαπάνες κατάρτισής τους. Έτσι, τα

άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση για να αυξήσουν την πιθανότητα πρόσληψής τους και να βελτιώσουν τη θέση τους στην ατομική «ουρά εργασίας». Σε αυτή την ουρά αναμονής, τα άτομα ταξινομούνται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισής τους και η θέση τους προσδιορίζει για τον εργοδότη το δυνητικό κόστος πρόσληψης και κατάρτισής τους. Στην προσπάθειά τους να επιτύχουν μια «καλή θέση» στην ουρά εργασίας, τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευσή τους μειώνοντας το κόστος πρόσληψής τους για τους εργοδότες και αποκτώντας ένα συγκριτικό πλεονέκτημα σε σύγκριση με τα άτομα που βρίσκονται στο τέλος της ουράς. Επομένως, όταν τελικά το άτομο προσλαμβάνεται, οι αποδοχές του είναι προκαθορισμένες με βάση τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας και όχι με βάση το επίπεδο των προσόντων του (Ψειρίδου κ.ά., 2019; McGinness, 2006).

Υπερεκπαίδευση και εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες μόνιμου διορισμού σύμφωνα με το νέο σύστημα, για το οποίο έγινε λόγος στο πρώτο μέρος της εργασίας, είναι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία και τα περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα, εξαιρώντας βέβαια ορισμένα οικογενειακά και κοινωνικά κριτήρια. Το πλεόνασμα προσόντων σε αυτή την περίπτωση συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να κατοχυρώσει μια ικανοποιητική θέση στην «ουρά εργασίας» κατά τη θεωρία του ανταγωνισμού της εργασίας, δηλαδή στον πίνακα αξιολογικής κατάταξης του Α.Σ.Ε.Π. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους τη σπουδαιότητα των «τυπικών προσόντων» στη διαδικασία πρόσληψης αλλά και μόνιμου διορισμού τους είναι αναμενόμενο να στραφούν στην υπερεκπαίδευση και την απόκτηση διπλωμάτων πέραν του βασικού τους, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσληψής τους και να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Το αποκτηθέν ανθρώπινο κεφάλαιο αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την εργασία σε καθεστώς μονιμότητας και την αποφυγή του άγχους και της ανασφάλειας που χαρακτηρίζουν μια προσωρινή θέση εργασίας (Dawson & Veliziotis, 2013). Εξάλλου, δεδομένης της στασιμότητας των ήδη χαμηλών μισθολογικών απολαβών των εκπαιδευτικών, οι αποδόσεις τους παρά τα ενδεχόμενα υψηλά ακαδημαϊκά τους προσόντα είναι μικρές συγκριτικά με τις επενδύσεις τους σε χρόνο, κόστος και διαφυγόντα εισοδήματα και αυτή η διαπίστωση πιθανότατα αποτελεί μια αναντιστοιχία της αγοράς εργασίας που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αποκατασταθεί. Με απλά λόγια, για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ενδέχεται η υπερμόρφωσή τους να τους αποδώσει τη μονιμότητα της εργασιακής τους θέσης αποδεχόμενοι ότι θα λαμβάνουν πάντα έναν μισθό ίσο με το οριακό προϊόν τους και συνεπώς η θεωρία της επαγγελματικής κινητικότητας δύναται να έχει εφαρμογή μόνο στην περίπτωση διεκδίκησης μιας θέσης ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα, π.χ. μια θέση διευθυντή σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την Σιάνου-Κύργιου (2010), το ελληνικό παράδειγμα της σύνδεσης του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας εμφανίζει το εξής παράδοξο: το ελληνικό κράτος αποτελεί ταυτόχρονα και τον κεντρικό πάροχο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έναν από τους βασικούς εργοδότες για τους απόφοιτους. Το παράδοξο αυτό ενισχύθηκε από

την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας αναφορικά με τις θέσεις εργασίας στον δημόσιο τομέα και την σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από έναν μόνιμο διορισμό. Ως εκ τούτου, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο αρκετοί νέοι να επιλέγουν να σπουδάσουν κατά κύριο λόγο για να επιτύχουν μία θέση στο δημόσιο με σταθερές απολαβές και εργασιακή ασφάλεια και όχι τόσο για την εκπαίδευση την ίδια και τη γενικότερη πρόοδο. Η παραπάνω διαπίστωση εντάσσεται σε έναν ευρύτερο προβληματισμό, σύμφωνα με τον οποίο το κράτος από τη μία αναλαμβάνει την κοστοβόρα δαπάνη για την επέκταση της εκπαίδευσης και τον πληθωρισμό των διπλωμάτων και από την άλλη εναποθέτει στα άτομα την ευθύνη να βρουν μια θέση στην αγορά εργασίας, η οποία με τη σειρά της εκμεταλλεύεται αυτόν τον πληθωρισμό διπλωμάτων εκφοβίζοντας τους εργαζόμενους ως προς την αμοιβή και τις εργασιακές συνθήκες (Duru-Bellat, 2006, στο Τσακίρη, 2018).

Τα παραπάνω ζητήματα αφορούν στη συσχέτιση της υπερεκπαίδευσης με το είδος της εργασίας και τις υφιστάμενες εργασιακές σχέσεις στο συγκείμενο της μετατόπισης της εργασίας στην απασχολησιμότητα. Υποστηρίζεται ότι οι εργαζόμενοι σε μη μόνιμες ή εποχικής απασχόλησης θέσεις είναι πιο πιθανό να στραφούν στην υπερεκπαίδευση προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάσταση συγκριτικά με όσους κατέχουν μόνιμες θέσεις εργασίας ή είναι αυτοαπασχολούμενοι (Mc Guinness & Pouliakas, 2016; Carroll & Tani, 2015). Ειδικότερα για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, στις αιτιακές ερμηνείες της υπερεκπαίδευσής τους κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει και η έξαρση της εξ' αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης μέσω της οποίας παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες σπουδών με ευέλικτες πρακτικές και μεθόδους ιδιαίτερα για τους εργαζόμενους. Η έξαρση αυτής της μορφής εκπαίδευσης εντάσσεται στη εξάπλωση και την καθιέρωση της δια βίου μάθησης ως ένα χρήσιμο μέσο διατήρησης και εμπλουτισμού της γνώσης, άρα και συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου. Διευρύνοντας περαιτέρω το πλαίσιο η συμβολή των μεθόδων της δια βίου μάθησης και ειδικότερα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης αποτελούν συνιστώσες μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής έκρηξης, η οποία έχει χαρακτηριστεί και ως μαζικοποίηση της εκπαίδευσης με παράλληλες διαστάσεις τη διεύρυνση της προσβασιμότητας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, την ανάπτυξη του πληθωρισμού των διπλωμάτων αλλά και τη δημιουργία ενός πολύ σημαντικού πληθυσμού άνεργων πτυχιούχων (Τσακίρη, 2018).

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο τα κριτήρια επιλογής της διαδικασίας διορισμού των εκπαιδευτικών κατευθύνουν τις αποφάσεις τους για συνέχιση των σπουδών τους και συμβάλλουν στην ενίσχυση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν συναχθεί παραγωγικά από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια και την ανάδειξη των αιτιών της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Κυριαζή, 2011).

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η επεξηγηματική δειγματοληπτική εμπειρική έρευνα. Δειγματοληπτική, γιατί αφορά στη μελέτη ενός πληθυσμού, με βάση ένα δείγμα που επιλέγεται από αυτόν (Μπένος, 1991) και επεξηγηματική, καθώς αποβλέπει στη διερεύνηση των τάσεων που εμφανίζονται στα δεδομένα και την ανάδειξη των αιτιακών μηχανισμών που τις προκαλούν (Κυριαζή, 2011). Στην παρούσα εργασία, με την ποσοτική έρευνα επιχειρείται μια περιγραφική αποτύπωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση των κριτηρίων του νέου συστήματος διορισμού στην επιλογή τους για απόκτηση περισσότερων ακαδημαϊκών προσόντων πέραν του βασικού τους πτυχίου.

Ο αρχικός πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε δημόσιες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Στο σύνολο των 354 αναπληρωτών εκπαιδευτικών που έχουν προσληφθεί στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας για το σχολικό έτος 2019-2020, οι 110 αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της «βολικής» δειγματοληψίας, κατά την οποία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμοποιήσουν ως αποκρινόμενοι μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο, η χρήση του οποίου συνδέεται κυρίως με τις δειγματοληπτικές έρευνες (Robson, 2010). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms σε όλες τις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας και στη συνέχεια απεστάλη στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας και την απόλυτη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα παρέμεινε ενεργή για το χρονικό διάστημα από την 11^η έως και την 15^η Μαΐου 2020.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Αρχικά, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (79,1%) κατέχουν επιπρόσθετους τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό τους πτυχίο. Από αυτούς, σχεδόν οι μισοί υποστηρίζουν ότι κατέχουν όσες γνώσεις απαιτούνται για τη θέση εργασίας τους, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν πως κατέχουν περισσότερες γνώσεις απ' αυτές που απαιτούνται. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι κατέχουν λιγότερες γνώσεις απ' αυτές που η θέση εργασίας τους απαιτεί είναι ελάχιστοι. Από τις επιπρόσθετες σπουδές τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν αποκομίσει κυρίως ψυχικά οφέλη, όπως προσωπική ευχαρίστηση, και λιγότερο οικονομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά οφέλη.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τα κριτήρια του νέου συστήματος διορισμού ήταν εκείνα που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους, δηλαδή, ουσιαστικά, η επιδίωξή τους να μεταβάλλουν το εργασιακό τους καθεστώς από την προσωρινότητα στη μονιμότητα. Και δεδομένου ότι

ακόμη αυτή η μεταβολή του εργασιακού τους καθεστώτος εκκρεμεί, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν προς το παρόν μόνο τα ψυχικά οφέλη που έχουν αποκομίσει από τις σπουδές τους. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας εργασίας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους τη σπουδαιότητα των «τυπικών προσόντων» στη διαδικασία πρόσληψης αλλά και μόνιμου διορισμού τους στρέφονται στην υπερεκπαίδευση και την απόκτηση διπλωμάτων πέραν του βασικού τους, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσληψής τους και να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Σε αυτή την περίπτωση, το αποκτηθέν ανθρώπινο κεφάλαιο αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την εργασία σε καθεστώς μονιμότητας και την αποφυγή του άγχους και της ανασφάλειας που χαρακτηρίζουν μια προσωρινή θέση εργασίας (Dawson & Veliziotis, 2013). Εξάλλου, υποστηρίζεται ότι οι εργαζόμενοι σε μη μόνιμες θέσεις είναι πιο πιθανό να στραφούν στην υπερεκπαίδευση, προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάσταση συγκριτικά με όσους κατέχουν μόνιμες θέσεις εργασίας ή είναι αυτοαπασχολούμενοι (Mc Guinness & Pouliakas, 2016; Carroll & Tani, 2015). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι «υπερεκπαιδευμένοι» εκπαιδευτικοί -με την έννοια της κατοχής επιπρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων- είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός τους μπορεί να ενισχυθεί μέσω της απόκτησης περισσότερων γνώσεων και της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Carroll, D. and Tani, M. (2015). Job search as a determinant of graduate over-education: evidence from Australia, *Education Economics*, 5(23), 631-644.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (4η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dawson, C. and Veliziotis, M. (2013). Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being. Economics Working Paper Series 1309: University of West England. http://opus.bath.ac.uk/39306/1/1309_2_.pdf.
- Di Stasio, V., Bol T., Van de Werfhorst, H., (2015). What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 53-63.
- Erdogan, B., Bauer, T.N., Peiró, J. M. and Truxillo, D.M. (2011b). Overqualified employees: Making the best of a potentially bad situation for individuals and organizations. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 4, 215-232.
- Groot, W., Maassen van den Brink H., (2000). Overeducation in the labor market: a meta-analysis, *Economics of Education Review*, 2(19), 149-158

- Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387-418.
- McGuinness, S. and Pouliakas, K. (2016). Deconstructing Theories of Overeducation in Europe: A Wage Decomposition Approach. Discussion Paper, 9698, IZA.
- Μπένος, Β.Κ. (1991). Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας (2η Έκδοση). Πειραιάς: Α. Σταμούλης.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω /Δαρδανός.
- Ortiz, L. (2010). Not the right job, but a secure one over-education and temporary employment in France, Italy and Spain. *Work, Employment & Society*, 24(1), 47–64.
- Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α., και Ξαφάκος, Ε. (2016). Πρόταση Αλλαγής Συστήματος Διορισμών Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία: <https://dialogos.minedu.gov.gr/?p=873>.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εισήγηση στις διημερίδες Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Αθήνα-Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/91>.
- Rasheed, R. and Wilson, P.R. (2013). Overeducation and Employee Well Being: Trends and Challenges. International Conference on Trends & Challenges in Global Business Management. Digital Proceedings: Bonfring.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. (2η Έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sicherman, N. (1991). Overeducation in the Labor Market. *Journal of Labor Economics*, 9(2), 101–122.
- Σταμέλος, Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

- Σταμέλος, Γ. και Εμβαλώτης, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μιου Ιωαννίνων*, 14, 281-292.
- Thompson, W.K., Shea, H.T., Sikora, M.D., Perrewé, L.P. and Ferris, R.G. (2013). Rethinking underemployment and overqualification in organizations: The not so ugly truth. *Business Horizons*, 56, (1), 113-121.
- Τσακίρη, Δ. (2018). Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ψειρίδου, Α., Λιανός, Θ. και Αγιομυργιανάκης, Γ. (2019). Η υπερεκπαίδευση των πτυχιούχων πανεπιστημίου ως ορθολογική επιλογή: Η περίπτωση τριών ελληνικών πανεπιστημίων. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 552-570.

Βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Βαριέμαι. Τι ώρα σχολάμε;» στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Κουσκούτη Βασιλική

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

Δεληγιαννίδη Βενετία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Σc., venetiadel1981@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα βιωματικό εργαστήριο, υπό το πρίσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για την προληπτική διαχείριση της πιθανής μείωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, μέσω πολυτροπικών δραστηριοτήτων και πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού. Βασικός σκοπός ήταν η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της μαθητικής προσοχής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επιμόρφωσή τους σχετικά με τις έννοιες του οπτικού εγγραμματος και της πολυτροπικότητας. Μέσα από την επεξεργασία πολυτροπικού υλικού, ωθήσαμε τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία μάθησης σχεδιάζοντας μία θεματική προσέγγιση με σαφείς στόχους, συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα του προγράμματος χαρακτηρίζονται θετικά, καθώς δόθηκαν ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, συνεργασία, εξωτερικευση συναισθημάτων και κινητοποίηση της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στο εργαστήριο.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, οπτικός εγγραμματισμός

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που υφίσταται η εποχή μας σε όλους τους τομείς με την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, τη θεαματική ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εκρηκτική αύξηση των διακινούμενων πληροφοριών δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, Π., 2006, σ. 95). Το εκπαιδευτικό έργο υπό αυτές τις συνθήκες τίθεται σε νέο πλαίσιο, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους με στόχο την εκπαιδευτική βελτίωση και την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας τους προς όφελος των μαθητών τους. Για να διασφαλιστεί όμως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία συνίσταται στη διαρκή στήριξη τους με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες και στον διαρκή μετασχηματισμό των πρακτικών τους, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων άτυπης και τυπικής επιμόρφωσης. Τις νέες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποκτούν θα τις μεταφέρουν στη διδακτική πράξη μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον δια βίου εκπαίδευσης των μαθητών παρέχοντάς τους τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης (Τριλιανός, Α., 2011, σσ. 54-55).

Αφορμή για την οργάνωση του βιωματικού εργαστηρίου, που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς, ήταν η διαχείριση μιας προβληματικής κατάστασης που εντοπίζεται συχνά στη σχολική καθημερινότητα αποτελώντας πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της τάξης και αφορά στην προσέλκυση και διατήρηση της μαθητικής προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η δυνατότητα προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα διδασκόμενα θεωρείται το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της διδασκαλίας, αποτελώντας ταυτόχρονα για τους εκπαιδευτικούς σημείο αναστοχασμού σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη. Ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, Η., 2003α) προτείνει τεχνικές προσέλκυσης, διατήρησης και διευκόλυνσης της προσοχής με προϋπόθεση τη νοηματοδότηση της εμπλοκής του μαθητή. Από αυτά τα στοιχεία εμείς κρατάμε και υπογραμμίζουμε την αξία των αισθητηριακών τεχνικών, τη χρήση εποπτικού υλικού, την ενεργοποίηση της διαμαθητικής επικοινωνίας μέσω ομαδοσυνεργατικότητας, τα οπτικά ερεθίσματα, την ποικιλία των μέσων, το θετικό ψυχολογικό κλίμα. Προσθέτουμε δε την ευρηματικότητα, τη δημιουργική σκέψη, την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Gardner, Η., 1993).

Τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της εκπαίδευσης έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την ανάλυση των τρόπων επικοινωνίας και το πώς αυτοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να παραχθεί νόημα. Στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο, το οποίο διαμόρφωσε και αναμόρφωσε -σε μεγάλο βαθμό- το σύγχρονο τεχνολογικό και κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο, σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της επικοινωνίας αναδεικνύεται η πολυτροπικότητα (multimodality) (Kress, G. & Leeuwen, T., 2010). Η θεωρία της πολυτροπικότητας συνδέεται με τη συστημική, λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Μ. Α. Κ. Halliday (Halliday, Μ.Α.Κ., 1978), τις θεωρίες του Barthes (Barthes, R., 2001) και την αντιληπτική πρόσληψη του οπτικού φαινομένου όπως τη διατύπωσε ο Arnheim (Arnheim, R., 1999) (Γραικός, Ν., 2016).

Η αμφισβήτηση της γλώσσας ως κυρίαρχο σημειωτικό σύστημα οδήγησε στην αναθεώρηση των διεργασιών κατανόησης-παραγωγής κειμένων και εισήγαγε την έννοια των πολυτροπικών κειμένων εννοώντας «τη σύνθεση των επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους» (Χατζησαββίδης, Σ., 2003). Λεκτικές πληροφορίες, εικόνες, διαγράμματα, ήχοι, κινήσεις, σχέδια κλπ., αναλύονται, αποκωδικοποιούνται (decoding) και επανακωδικοποιούνται (recoding) με σκοπό την οικοδόμηση νοήματος αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία των αναγνωστών. Η αποκωδικοποίηση και η επανακωδικοποίηση αυτή απαιτεί στο πλαίσιο του σχολείου τη διαμόρφωση ενός πολυτροπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη πρακτικών/ στρατηγικών κριτικών πολυγραμματισμών (Φτερνιάτη, Α., 2011), με τις οποίες οι μαθητές θα κατανοήσουν πως οι γλωσσικοί και οπτικοί πόροι μπορούν να αναπτυχθούν όχι μόνο ανεξάρτητα, αλλά και διεπιδραστικά στοχεύοντας στην παραγωγή διαφορετικών ειδών νοημάτων (Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), 2000). Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών διαδικασιών κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού προϋποθέτει βέβαια τον σχεδιασμό οργανωμένων σταδίων, που βασίζονται σε «μαθητικές δράσεις»,

με βασικά χαρακτηριστικά τον σχεδιασμό, την παραγωγή, την επεξεργασία και την παρουσίαση από τα παιδιά εργασιών, που συνδυάζουν εικόνα, γραπτό ή προφορικό λόγο, μουσική και κίνηση διατηρώντας ενεργό το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια της δράσης (Γραικός, Ν., 2016).

Σύμφωνα με τη Χοντολίδου μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών κειμένων (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών) θα καθιστούσε εκπαιδευτικούς και μαθητές συνειδητότερους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν κάνοντας την εκπαίδευση ουσιαστικότερη (Χοντολίδου, Ε., 1999). Επίσης, επειδή η διδασκαλία είναι επικοινωνία έχει ανάγκη την πολυτροπικότητα, η οποία εμπλέκει όλους τους μαθητές ενεργά στη μάθηση δίνοντάς τους δυνατότητες για πολλαπλούς τρόπους έκφρασης του νοήματος αξιοποιώντας πολλές πηγές. Παράλληλα δίνει ποικίλες δυνατότητες αναπλαισίωσης, εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών (Κατσαρού, Ε., 2011) μέσα από συνεργατικές, δημιουργικές διαδικασίες. Η συστηματική και μακροχρόνια εμπλοκή της σχολικής τάξης σε πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, μεταλλάσσει προς το θετικότερο τις γενικότερες παιδαγωγικές νοοτροπίες της σχολικής ζωής (Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M., 1997) και συμβάλλει στην κοινωνική αναβάθμιση των μαθητών ως μελλοντικών ενεργών πολιτών της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Μιχάλης, Α., 2016).

Στενά συνδεδεμένη με την έννοια της πολυτροπικότητας είναι και η έννοια του οπτικού εγγραμματισμού, εφόσον η εικόνα είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό των πολυτροπικών κειμένων. Η ανάγνωση της εικόνας αποτελεί δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας (Δημητριάδου, Κ. & Γελαδάρη, Α., 2011), που ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει μέσω διδακτικών στρατηγικών επιτρέποντας στον μαθητή να διαχειρίζεται σταδιακά την υπονοούμενη πληροφορία και να μπορεί να ενσωματώνει πρακτικές για να την αξιολογεί, να την αναλύει, να την ανασκευάζει, να τη μεταδίδει με δημιουργικό τρόπο. Τη σημασία της διδασκαλίας μέσω της εικόνας έχουν υποστηρίξει και πολλοί θεωρητικοί όπως ο Epstein (1994) και οι Gaudelius & Spiers (2002), (Gaudelius, P. & Spiers, P., 2002) δίνοντας έμφαση στην ενσωμάτωση διαφορετικών τύπων εγγραμματισμού στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας πολυτροπικό, πολυαισθητηριακό υλικό, το οποίο ενεργοποιεί τις αισθήσεις, την ανταπόκριση, τον αυθορμητισμό, την έντονη παρατήρηση και το αίσθηση χαράς.

Η επιδίωξη της πολύπλευρης και πολυτροπικής προσέγγισης της γνώσης με στόχο την αύξηση της ενεργητικότητας (συγκέντρωση, προσοχή, περιέργεια, έλεγχος) οδηγεί στο να ενσωματώνονται αισθητικές εμπειρίες στη μαθησιακή διαδικασία μέσω κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων. Οι αισθητικές δραστηριότητες αντιμετωπίζονται αρχικά ως μέσο όξυνσης των αισθητηριακών συστημάτων, που αφορούν όλους τους τομείς της σχολικής γνώσης. Αποτελούν πεδίο εναλλακτικής έκφρασης και επικοινωνίας, με άμεση εφαρμογή στον χώρο της σχολικής αίθουσας και στον χρόνο της διδασκαλίας

διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η δημιουργική προσέγγιση της γνώσης εισάγει στη διδακτική διαδικασία παράγοντες όπως η πρωτοτυπία, η φαντασία, η ευελιξία και το χιούμορ (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., 2011). Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει σκέψη, ομιλία, παιχνίδι, γράψιμο, χορό, τραγούδι, μετατροπή υλικών και χειρισμό ιδεών. Με δεδομένο ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί για δημιουργική εργασία (Schirrmacher, R., 1995) ο εμπνευστής οργανώνει συνειδητά με τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες, ώστε να διαφυλάσσονται τα παιγνιώδη δομικά στοιχεία τους υιοθετώντας ταυτόχρονα και την αντίστοιχη παιδαγωγική δράση. Ο στόχος των δράσεων είναι πολυδιάστατος: α) δημιουργούν προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, καθώς αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, β) συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο πολιτισμός είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και γ) ενδυναμώνουν τη στοχαστική διάθεση, απαραίτητη προϋπόθεση των κριτικών πολυγραμματισμών (Μέγα, Γ., 2011).

Αυτές οι δραστηριότητες αισθητικής ευαισθητοποίησης δεν πρέπει να αποτελούν ένα ακόμη καθήκον για το μαθητή, αλλά να λειτουργούν ως αυτοτελικές δράσεις αβίαστης μάθησης και ανάπτυξης (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., 2011). Η επινόηση τρόπων με σκοπό τη διασφάλιση όσο το δυνατό μεγαλύτερου ποσοστού ενεργητικότητας των μαθητών σηματοδοτεί αλλαγές στη σχολική ατμόσφαιρα, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, στο περιεχόμενο και τις μεθόδους της μάθησης (Fiske, E., 1999). Αξιοποιώντας όλες τις αισθητηριακές οδούς για να προσεγγίσουν τη γνώση, αναπτύσσονται παράλληλα ποικίλες μορφές γραμματισμού (The New London Group, 1996) με πολλαπλά οφέλη. Οι αισθητικές δραστηριότητες άπτονται του συνόλου των εναλλακτικών διαύλων επικοινωνίας και έκφρασης, δηλαδή των θεατρικών, των κινητικών, των ηχητικών, των εικαστικών, των λογοτεχνικών καθώς και της εκφραστικής-δημιουργικής χρήσης των πολυμέσων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., 2011). Τα πεδία τα οποία είναι πιο συναφή με την αισθητική ανάπτυξη είναι οι τέχνες, οι οποίες δεν διδάσκονται ως ένα ξεχωριστό αντικείμενο, αλλά διαχέονται στο σύνολο των διδασκόμενων ενοτήτων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., 2011).

Περιγραφή

Πριν από το βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε μία σύντομη εισαγωγή - παρουσίαση σε μορφή ppt, ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μία πρώτη εικόνα του πλαισίου του θέματος. Προσεγγίστηκαν έννοιες του “κειμένου”, η τυπολογία των “εγγραμμάτων” και η “πολυτροπικότητα”. Η συζήτηση συμπεριέλαβε τα παιδαγωγικά οφέλη της πολυτροπικότητας, μεθοδολογία ερμηνείας κειμένων, καλλιέργειας δεξιοτήτων κωδικοποίησης - αποκωδικοποίησης και μετασχηματισμού της γνώσης. Ακολούθησε σύντομη δραστηριότητα γνωριμίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τις εισηγήτριες.

Επιλέχθηκε η θεματική ενότητα «Γεωμετρικά σχήματα» και κάθε μία από τις πέντε ομάδες - οι οποίες συγκροτήθηκαν μέσα από ένα σύντομο παιχνίδι τυχαίας ομαδοποίησης - παρέλαβε από έναν φάκελο με προτεινόμενες δραστηριότητες και το απαιτούμενο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό. Κάθε

ομάδα ανέπτυξε ανοικτού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες.

Η 1η ομάδα ανέπτυξε δραστηριότητες Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με την αξιοποίηση του ρομπότ δαπέδου BeeBot. Αφού οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με τη χρήση του ρομπότ, πειραματίστηκαν και χρησιμοποίησαν υλικά (π.χ. χαρτόνια, μαρκαδόρους, διάφανη πίστα) για να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό σενάριο πλοήγησης και την πίστα διαδρομών της BeeBot, τα οποία παρουσίασαν με θέμα τα σχήματα. Συνδέοντας τη δραστηριότητα αυτή με τη σχολική πράξη, υπογραμμίζουμε ότι η ενασχόληση με την Εκπαιδευτική Ρομποτική, ένα δυναμικό διδακτικό εργαλείο που αξιοποιείται στο σχολείο διαθεματικά, είναι ένα βήμα προς τον τεχνολογικό εγγραμματισμό των παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία. Προγραμματίζοντας ένα ρομπότ να κάνει ακόμα και μια απλή εργασία, ενισχύεται η δημιουργικότητα των μαθητών, καλλιεργείται θετικό περιβάλλον μάθησης, παρέχεται δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή (Ατματζίδου, Σ., 2018).



Εικόνα 1: Αξιοποίηση δαπέδου ρομπότ Beebot

Οι δραστηριότητες της 2ης ομάδας έδωσαν την έμφαση στις εικαστικές τέχνες και στην ερμηνεία μουσειακών αντικειμένων. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τυπωμένες εικόνες από μουσειακά έργα τέχνης (π.χ. Ακριθάκης, Klee, Miro, Πικάσο), απέσπασαν μέρος από την κάθε εικόνα για να συμπληρώσουν στοιχεία (με ζωγραφική και κολλάζ) και να αποδώσουν, με τον δικό τους τρόπο, νέες ερμηνείες σε ένα νέο πολυτροπικό κείμενο-έργο τέχνης για το οποίο δημιούργησαν αφήγηση και ανέπτυξαν συζήτηση. Στο σημείο αυτό έγινε σύνδεση με καλές πρακτικές της σχολικής τάξης, όπου οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί, έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν το μουσειακό απόθεμα στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της επαφής των παιδιών με τα μουσεία (Δεληγιαννίδη, Β., 2015), τα οποία αποτελούν πεδία για την κατανόηση του κόσμου (Μούλιου, Μ., 2005).



Εικόνα 2: Μουσειακά έργα τέχνης

Η 3η ομάδα ανέπτυξε δραστηριότητες με έμφαση στο κουκλοθέατρο. Με τη χρήση δύο κουκλών τύπου μάπετ, όπου ο χειρισμός γινόταν με δύο χέρια, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ένα μικρό πεντάλεπτο στιγμιότυπο. Δημιούργησαν με βάση γνωστούς ήρωες από την ιστορία “Σουσάμι, άνοιξε” (“Sesame Street”) το δικό τους σενάριο και διαλόγους της κουκλοθεατρικής τους αφήγησης, επένδυσαν μουσικά το έργο τους, πειραματίστηκαν με διάφορους ρόλους και επιχειρήσαν χιουμοριστικές ερμηνείες σχετικά με τα σχήματα. Το κουκλοθέατρο, σημαντικό διδακτικό εργαλείο, θεωρείται “άριστος τρόπος” για την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, Β., 1994) εφόσον ενεργοποιεί πολλές αισθήσεις.



Εικόνα 3: Κουκλοθέατρο με κούκλες μάπετ

Η 4η ομάδα επέλεξε δραστηριότητες με την αξιοποίηση του παιχνιδιού Bingo γνωριμίας και τη χρήση geoboard. Το πρώτο παιχνίδι στόχευε στη γνωριμία των συμμετεχόντων μεταξύ τους και στην επίλυση και δημιουργία γρίφων σχετικών με τα γεωμετρικά σχήματα. Το δεύτερο ήταν ένα παιχνίδι οπτικοποίησης γεωμετρικών σχημάτων με τη χρήση γεωπινάκων (ή γεωμετροπινάκων) και πολύχρωμων λάστιχων, όπου γινόταν σύνδεση με το πληροφοριακό υλικό που άντλησαν από το παιχνίδι Bingo. Η ομάδα

παρουσίασε μικρές αφηγήσεις. Στο σχολείο, τα παιδιά μπορούν εύκολα να εντάξουν τους γεωμετροπίνακες, να ασχοληθούν με αυτούς αφού τους αντιμετωπίζουν ως παιχνίδι (Κωσσοπούλου, Α., 2009).

Η 5η ομάδα ασχολήθηκε με ποίηση, αξιοποιώντας το ταλέντο των εκπαιδευτικών για τη σύνθεση μικρών κειμένων με ρίμα, με τα οποία παρουσίαζαν τη θεματική ενότητα των σχημάτων με τρόπο χιουμοριστικό. Τα κείμενα που παρήχθησαν είχαν ως συμπληρωματική ερμηνεία τους οπτικοποιημένες εικόνες των σχημάτων ή συνθέσεις με τη χρήση παιδαγωγικού υλικού GeoStix (πολύχρωμα αρθρωτά πλαστικά στικς για συνθέσεις). Η ομάδα θεώρησε τη δραστηριότητα ιδιαίτερα δημιουργική και δήλωσε ενθουσιασμό. Δεν αμφισβητούμε ότι η δημιουργική σκέψη οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών, καινοτόμων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων (Ματσαγγούρας, Η., 2003β). Το χιούμορ θεωρείται ευεργετικό στην επικοινωνία και ο Breton το έχει χαρακτηρίσει ως απόλυτη επανάσταση του πνεύματος (Ματσαγγούρας, Η., 2003α).

Σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες έκαναν παρουσίαση της δουλειάς τους ανά ομάδες, εμπνεόμενοι από την τεχνική ignite. Με χρονικό όριο τα πέντε λεπτά της ώρας για κάθε ομάδα, πραγματοποιήθηκε μια σκυταλοδρομία παρουσίασης πρωτότυπων δραστηριοτήτων. Ακολούθησε σύντομη ανατροφοδοτική συζήτηση και το πρόγραμμα έκλεισε με αξιολόγηση του εργαστηρίου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτύπωσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους από το σεμινάριο σε ένα χαρτόνι με ομόκεντρους κύκλους υπό τη μορφή στόχου.

Συμπεράσματα

Στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν περισσότεροι από 46 εκπαιδευτικοί -κυρίως νηπιαγωγοί και δάσκαλοι- οι 25 από τους οποίους έλαβαν ενεργητικά μέρος συμμετέχοντας σε 5 ομάδες των 5 ατόμων εκάστη. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ως θεατές.

Ο αριθμός 25 είχε τεθεί ως ανώτατο όριο συμμετοχής, καθώς το εργαστήριο είχε σχεδιασθεί ως προσπάθεια προσομοίωσης της σχολικής πράξης, άρα τόσοι εκπαιδευτικοί όσοι και οι κατ' ανώτατο όριο μαθητές σε μία τάξη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 25 εκπαιδευτικοί - οι οποίοι έχοντας λάβει γνώση του περιεχομένου, είχαν δηλώσει γραπτή συμμετοχή στο συγκεκριμένο εργαστήριο σημειώνοντας το ονοματεπώνυμό τους σε μία λίστα - συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, με ερωτήσεις, δράση, παρεμβάσεις και ιδέες καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου στο οποίο παρουσίασαν παραγόμενα πολυτροπικά κείμενα με δημιουργικό τρόπο.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που δεν συμμετείχαν σε ομάδα και παρέμειναν θεατές, είχαν περισσότερο παθητική στάση απέναντι στα διαδραματιζόμενα, συζητούσαν μεταξύ τους κάνοντας ήπιο θόρυβο ή απασχολούνταν με το κινητό τηλέφωνό τους, εισέρχονταν και εξέρχονταν άσκοπα στην αίθουσα κλπ. Αυτή η εικόνα μας θύμιζε μαθητές μας οι οποίοι ορισμένες φορές θορυβούν, αφαιρούνται και συχνά ασχολούνται με κάτι άλλο, είτε όταν δεν συμμετέχουν σε ομάδες ενεργά είτε όταν δεν έχουν αντικείμενο

ενασχόλησης π.χ. να επιλύσουν κάποιο ζήτημα ή να ολοκληρώσουν κάποια εργασία. Θεωρούμε ότι η μείωση του ενδιαφέροντος οφείλεται στη μη ενεργό συμμετοχή τους.

Αναφορές

- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Ορασης*. (Ι. Ποταμιάνος, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Barthes, R. (2001). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο Γ. Σπανός*. (Γ. Σπανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Fiske, E. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington DC: President's Committee on the Arts and Humanities and the Arts Education Partnership.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Fontana Press, London. London: Fontana Press.
- Gaudelius, P. & Spiers, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, σελ. 15. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological*, 8(3), σσ. 321-329.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων*. (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Schirrmacher, R. (1995). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών*. (Ρ. Καλούρη, Επιμ.) Αθήνα: Έλλην.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1(66), σσ. 60-93.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη Καστανιώτης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ατματζίδου, Σ. (2018). Η εκπαιδευτική ρομποτική ως μέσο ανάπτυξης της

υπολογιστικής σκέψης και μεταγνώσης των μαθητών. *Διδ. Διατριβή*. ΑΠΘ.

- Γραικός, Ν. (2016). Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.). *α, σσ.* 174-186. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Ανάκτηση 6 15, 2018
- Δεληγιαννίδη, Β. (2015, 1 19). Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Πρακτικές στη συνάντηση μουσείου-νηπιαγωγείου. *Αρχαιολογία και Τέχνες*. Ανάκτηση 6 15, 2018, από Αρχαιολογία και Τέχνες
- Δημητριάδου, Κ. & Γελαδάρη, Α. (2011). Στρατηγικές προώθησης του οπτικού εγγραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σσ. 467-486). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα* (σσ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κωσσοπούλου, Α. (2009). *Η χρήση του γεωπίνακα στην αναγνώριση και κατασκευή σχημάτων από τα νήπια*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΤΕΠΑΕΣ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος, & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού. *Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 165-181. Ανάκτηση από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1979/10182.pdf>
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*(2).
- Ξωχέλλης, Π. . (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του* . Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2011). *Κάθε μέρα πρεμιέρα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Σ. τόμος, & Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 45-55). Αθήνα: Πεδίο.
- Φτερνιάτη, Α. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού Σχολείου. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην εκπαίδευση, τη μάθηση και την επικοινωνία* (σσ. 604-625). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ανάκτηση από <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*(1), σσ. 115-118.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*(1), σσ. 115-11. *Γλωσσικός υπολογιστής*, σσ. 115-118.

Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο ρόλος των οικονομικών και οικογενειακών προβλημάτων στις απουσίες φοίτησης

Φώτης Κ. Συρόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed., fcsyrop@hotmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, αρκετή έμφαση έχει δοθεί στη σύνδεση του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρώντας άρρηκτη τη σχέση των 2. Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση. Έτσι, τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη Ελληνική οικογένεια αντανακλώνται και στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας τη στάση των εκπαιδευομένων - ιδιαίτερος των ενηλίκων - και καταλήγοντας, συχνά, στην αύξηση των απουσιών φοίτησης. Η παρούσα εργασία αποτελεί πιλοτική μελέτη, η οποία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα και στις απουσίες φοίτησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2019 με την αξιοποίηση της ποσοτικής μεθοδολογίας και τη χρήση ερωτηματολογίου 14 ερωτήσεων. Το δείγμα αποτελείται από 40 πρωτοετείς φοιτητές ιδιωτικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικής Κατάρτισης (IEK) και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στις απουσίες φοίτησης και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, απουσίες φοίτησης, κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Kee (2005), οι απουσίες φοίτησης είναι η αδικαιολόγητη αποχή των συμμετεχόντων από την εκπαιδευτική διαδικασία και, συχνά, συνδέονται με κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Ωστόσο, το ζήτημα των απουσιών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης (Kearney, 2008). Οι ενήλικες θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες και παραμελούν τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, προκειμένου να ασχοληθούν με άλλα ζητήματα (Reid, 2005).

Η αποχή των ενηλίκων από την εκπαίδευση σχετίζεται, συνήθως, με προβλήματα συμπεριφοράς, με οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα, με το χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο του κοινωνικού κύκλου του ατόμου και με ψυχολογικά προβλήματα (Kearney, 2008). Όσον αφορά στο οικογενειακό πλαίσιο, φαίνεται ότι η δομή της οικογένειας, η ενδοοικογενειακή βία, η έλλειψη επικοινωνίας και η ανεργία είναι σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην αποχή από την εκπαίδευση (Reid, 2005; Baker, 2000). Οι κυρώσεις είναι αναπόφευκτες και μεταβάλλονται ανάλογα με τη χώρα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως αναφέρουν οι Flecha και Soler (2013), οι ενήλικες έρχονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο να χαθεί η χρονιά, με την αδυναμία αποφοίτησης ή την υποχρέωση παρακολούθησης επιπλέον μαθημάτων (Flecha & Soler, 2013). Τελικά,

οι απουσίες φοίτησης επηρεάζουν αρνητικά την εξέλιξη και την επαγγελματική πορεία των ενηλίκων σπουδαστών (Flecha & Soler, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικές επιπτώσεις των απουσιών στην επαγγελματική σταδιοδρομία των ενηλίκων σπουδαστών και τη σημασία του οικογενειακού πλαισίου, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του ρόλου των κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων της οικογένειας στην αύξηση των απουσιών φοίτησης σε ενήλικες σπουδαστές. Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού είναι απαραίτητη η διερεύνηση τόσο των οικογενειακών όσο και των προσωπικών, ενδόμηχων, παραγόντων. Έτσι, τον σκοπό πλαισιώνουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζει τη φοίτηση των ενηλίκων σπουδαστών;
2. Πώς η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς και επικοινωνίας εντός του οικογενειακού πλαισίου επηρεάζει τη φοίτηση των ενηλίκων σπουδαστών;
3. Πώς επηρεάζουν τα οικογενειακά προβλήματα τη συναισθηματική κατάσταση των ενηλίκων σπουδαστών;
4. Πώς επηρεάζουν τα οικογενειακά προβλήματα τη φοίτηση των ενηλίκων σπουδαστών;

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίζονται σε 2 άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τα 2 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και διερευνά το οικογενειακό προφίλ των συμμετεχόντων σε σχέση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, την οικονομική και εργασιακή κατάσταση, την ύπαρξη διαζυγίου ή χηρείας των γονέων, τυχόν προβλήματα επικοινωνίας και περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας. Αντίστοιχα, ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και διερευνά σε προσωπικό επίπεδο τις ψυχολογικές επιρροές από τα οικογενειακά βιώματα και τις λοιπές καθημερινές καταστάσεις, καθώς και το μέγεθος της επίδρασής τους στην εκδήλωση των απουσιών φοίτησης.

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας πιλοτικής μελέτης υιοθετήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, καθώς έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας και της εξαγωγής πρωτογενών δεδομένων, καθώς και της δυνατότητας γενίκευσης των συμπερασμάτων (Creswell, 2016; Howard & Sharp, 1996).

Σχετικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αρχικά εντοπίστηκε το ερευνητικό δείγμα το οποίο και επιλέχθηκε με κριτήριο την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών, ώστε να είναι ομοιογενές και να αυξηθεί το επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Creswell, 2016). Συγκεκριμένα, για την έρευνα αυτή το δείγμα αποτελείται από 40 πρωτοετείς σπουδαστές ιδιωτικού ΙΕΚ. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 18 έως και 35 ετών, ενώ σημειώνεται πως όλοι προέρχονταν από την ίδια εκπαιδευτική ειδικότητα. Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας έγινε δεδομένου ότι τα άτομα βρίσκονται

ακόμα στο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ επίσης αίρεται το ζήτημα της γονικής συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης, στα χαρακτηριστικά ομοιογένειας του επιλεγθέντος δείγματος συγκαταλέγονται το εκπαιδευτικό επίπεδο, οι κοινοί επαγγελματικοί στόχοι και το παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επιπρόσθετα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2019, ενώ δεν παρουσιάστηκαν καθυστερήσεις ως προς τους χρόνους παράδοσης των ερωτηματολογίων, καθώς η επαφή με τους συμμετέχοντες ήταν άμεση.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι ερωτηματολόγιο 14 ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων (διχοτομικών ή σε κλίμακα Likert), το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, συγκεκριμένα για τον σκοπό της εν λόγω πιλοτικής μελέτης, εξασφαλίζοντας την ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων και την αμεσότητα στη συλλογή των δεδομένων (Creswell, 2016; (Ζαφειρόπουλος, 2005).).

Οι ερωτήσεις του εργαλείου αφορούν στο οικογενειακό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονιών, ύπαρξη ανεργίας, μέσο ετήσιο εισόδημα γονέων), στα προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια (ύπαρξη διαζυγίου ή χηρείας των γονέων, συχνότητα προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, συχνότητα περιστατικών, είδος βίας), στην επίδραση των οικογενειακών προβλημάτων στη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων, καθώς και στην επίδραση των οικογενειακών προβλημάτων στη φοίτηση του ενήλικα σπουδαστή.

Σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας, αυτή εναπόκειται κυρίως στο ερευνητικό εργαλείο που εν προκειμένω είναι το ερωτηματολόγιο (Litwin, 1995). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα, έγινε προσεκτικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, δεδομένου ότι λήφθηκαν υπόψη όλες οι μεταβλητές που μπορούν να πλαισιώσουν την έρευνα και να επαληθεύσουν ή μη τις θέσεις και απόψεις της θεωρίας (Creswell, 2016). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς αξιολόγηση σε Διδάκτορα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ο οποίος έκρινε ότι ανταποκρίνεται στον σκοπό της έρευνας, ενισχύοντας την εγκυρότητά του (Creswell, 2016).

Ακολούθως, η αξιοπιστία ορίζεται ως ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας και συνέπειας του εργαλείου μέτρησης (Creswell, 2016). Καθώς υπάρχει άμεση σύνδεση της αξιοπιστίας με το σφάλμα μέτρησης, δηλαδή με τα σφάλματα στις απαντήσεις των ερωτώμενων κυρίως από την επίδραση του χρόνου ή της διαφορετικότητας των κοινωνικών συνθηκών (Ζαφειρόπουλος, 2005), επιλέχθηκε η έρευνα να ολοκληρωθεί μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα του ενός μήνα, ενώ, επίσης, η επιλογή των ατόμων με παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, καθώς και η εξασφάλιση της ιδιωτικότητας των απαντήσεων αναμένεται να αυξήσουν το επίπεδο αξιοπιστίας της εν λόγω έρευνας (Creswell, 2016).

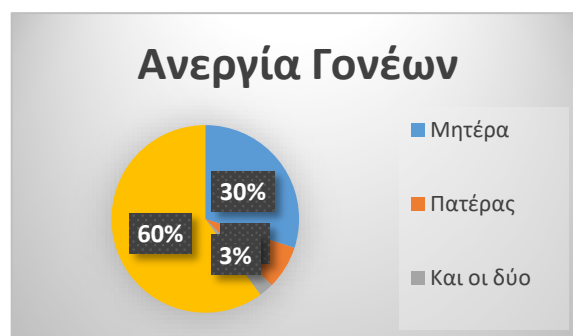
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε, αρχικά, ένας πίνακας κωδικοποίησης, όπου κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αντιστοιχίστηκε με μία μεταβλητή. Ακολούθως, οι μεταβλητές έλαβαν διάφορες τιμές. Για παράδειγμα, στην πρώτη ερώτηση «Φύλο», αυτή έλαβε την αντίστοιχη μεταβλητή «Φύλο» ενώ οι απαντήσεις ήταν «1» για την επιλογή «Ανδρας» και «2» για την επιλογή «Γυναίκα» (Φαχρίδης, 2016). Έτσι, αφού δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές και οι αντίστοιχες πιθανές απαντήσεις, καταχωρήθηκαν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και ακολούθησε η εξαγωγή των αποτελεσμάτων με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής (μέση τιμή, διάμεσος, συχνότητα) (Creswell, 2016).

Αποτελέσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Αρχικά, αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη δημογραφικά στοιχεία. Από τις απαντήσεις προέκυψε πως οι ερωτηθέντες ήταν κατά 65% γυναίκες (26 άτομα) και 35% άνδρες (14 άτομα). Ακολούθως, δεδομένου ότι συμπλήρωναν μόνοι τους την ηλικία και δεν υπήρχαν προκαθορισμένες απαντήσεις, η μέση ηλικία των ερωτηθέντων ήταν 21,6 έτη ενώ η διάμεσος 19,5 με επικρατούσα τιμή τα 19 έτη.

Στη συνέχεια, αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είχε ως επικρατέστερη τιμή την απάντηση «απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ενώ η μέση τιμή κυμαίνεται ανάμεσα στην απάντηση «απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και «απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», ενώ σημειώνεται πως στα ίδια επίπεδα κυμαίνονταν και οι απαντήσεις για τον πατέρα.

Έπειτα, στην ερώτηση για την ανεργία των γονέων η επικρατούσα τιμή ήταν «κανένας από τους δύο» με την αμέσως μεγαλύτερη συχνότητα να εμφανίζεται στην απάντηση «μητέρα» ενώ σχετικά με το μέσο ετήσιο εισόδημα η επικρατούσα τιμή ήταν 10000-15000 ευρώ ετησίως και για τους δύο γονείς, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1 Ανεργία γονέων

Επιπλέον, μελετήθηκε η οικογενειακή συμπεριφορά και επικοινωνία. Στην ερώτηση, σχετικά με το αν οι γονείς μένουν μαζί η επικρατούσα τιμή ήταν «ναι» ενώ από αυτούς που απάντησαν «όχι» οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στην επιλογή «διαζύγιο». Ακολούθως, σχετικά με τη συχνότητα προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στην επιλογή «Σπάνια» και ακολουθεί η απάντηση «Συχνά», όπως αποτυπώνεται και στο Γράφημα 2. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να λεχθεί ότι το δείγμα παρουσιάζει μία ανομοιογένεια στις απαντήσεις.



Γράφημα 2 Προβλήματα επικοινωνίας

Περαιτέρω, όπως καταγράφεται στο Γράφημα 3, στην ερώτηση για τη συχνότητα περιστατικών βίας οι συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων δόθηκε στην απάντηση «Ποτέ» ενώ από τα άτομα που επέλεξαν κάποια θετική απάντηση οι περισσότεροι εξ αυτών απάντησαν ότι η βία ήταν λεκτική.

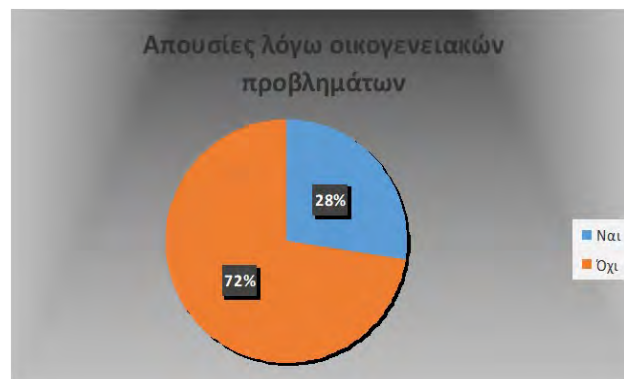


Γράφημα 3 Περιστατικά Βίας

Ολοκληρώνοντας, μελετήθηκαν οι επιρροές της οικογένειας στις απουσίες φοίτησης. Αρχικά ερωτήθηκε η συναισθηματική επιφόρτιση των οικογενειακών προβλημάτων και αν αυτή οδήγησε σε απουσίες στη φοίτηση. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζει η απάντηση «Ποτέ» και ακολουθεί η απάντηση «Σπάνια» (Γράφημα 4), ενώ αντίστοιχα στην ερώτηση σχετικά με τις απουσίες, λόγω οικογενειακών προβλημάτων, δόθηκαν 11 θετικές και 29 αρνητικές απαντήσεις (Γράφημα 5).



Γράφημα 4 Συναισθηματική φόρτιση



Γράφημα 5 Απουσίες λόγω οικογενειακών προβλημάτων

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι τα άτομα που απάντησαν θετικά στην ύπαρξη προβλημάτων επικοινωνίας και στα περιστατικά βίας έχουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής επιφόρτισης και οδηγούνται σε απουσίες από τη φοίτησή τους. Επίσης, η ίδια παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στα άτομα με μικρότερα οικογενειακά εισοδήματα, ενώ σημαντικό είναι και το εύρημα ότι μεγάλη επιρροή εντοπίζεται και στο διαζύγιο των γονέων.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η οικογένεια, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα των επιστημονικών ερευνών (Kee, 2005), αποτελεί το μεγαλύτερο παράγοντα επιρροής στην εκδήλωση και επιδείνωση του φαινομένου των σχολικών απουσιών. Με γνώμονα την παραπάνω θέση, η εν λόγω έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει αν υπάρχει αντίστοιχη συσχέτιση στον Ελλαδικό χώρο και ως εκ τούτου, αν μπορούν να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Έτσι, αφού τέθηκαν προσεκτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκε ένα ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο προκειμένου να αντληθούν τα απαιτούμενα δεδομένα.

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε μέσα σε χρονικό διάστημα ενός μήνα σε 40 πρωτοετείς φοιτητές και από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι

το διαζύγιο των γονέων είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να επιφορτίσει σημαντικά τα άτομα, ώστε να οδηγηθούν σε απουσίες στη φοίτηση. Σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται η θέση της θεωρίας που συσχετίζει την προβληματική δομή - και συγκεκριμένα το διαζύγιο των γονέων - με τη συναισθηματική επιφόρτιση, η οποία οδηγεί σε απουσίες στη φοίτηση (Kearney, 2008). Ομοίως, φαίνεται ότι τα προβλήματα επικοινωνίας και τα περιστατικά βίας εμφανίζουν βαθμό συσχέτισης με τις απουσίες στη φοίτηση, όπως ήδη έχει υπογραμμίσει ο Reid (2005).

Έπειτα, τα οικονομικά προβλήματα έχουν μεγάλο βαθμό επιρροής στην εκδήλωση των απουσιών στη φοίτηση, εύρημα που επιβεβαιώνεται από τις θέσεις των Flecha και Soler (2013), οι οποίοι θεωρούν ότι τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν τις δραστηριότητες της οικογένειας σε σημαντικό βαθμό. Τέλος, ως γενική αξιολόγηση, είναι απαραίτητο να λεχθεί πως, αν και επιβεβαιώθηκαν σε ένα σημαντικό βαθμό οι αρχικές θέσεις για τον ρόλο του οικογενειακού πλαισίου στις απουσίες φοίτησης στις δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η έρευνα αυτή είναι πιλοτική και δίνει μόνο μία πρώτη εικόνα της κατάστασης. Συνεπώς, απαιτείται η διεξαγωγή έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και τη συμπερίληψη ευρύτερου φάσματος δομών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ώστε τα συμπεράσματα να γενικευτούν και να συνεισφέρουν στην επίλυση των προβλημάτων φοίτησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, M. (2000). Using Groups to Reduce Elementary School Absenteeism. *Social Work in Education*, 22(1), 46-53. doi:10.1093/cs/22.1.46
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Howard, K., & Sharp, J. (1996). *Η Επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257 – 282. Retrieved August 29, 2020 from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kee, T. (2005). A Cultural Interpretation of Locus of Control, Family and School Experiences, and school Truancy—The Case of Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 12(4), 325 - 349.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2005.9747960>

Litwin, M. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage.

Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74, 80 - 81. Retrieved August 29, 2020 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ751081>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.

Κινητοποιώντας τους εκπαιδευόμενους σε περιβάλλον MOOC

Γιασιράνης Στέφανος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Υποψ. Διδάκτορας, giasiranisst@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής

Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν.Αιγαίου, Isofos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των MOOCs αποτελεί ο μικρός αριθμός εκπαιδευομένων που τελικά τα ολοκληρώνουν. Ανάμεσα στους λόγους εγκατάλειψης αποτελούν τόσο ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του προγράμματος, όσο και το εκπαιδευτικό του υλικό. Έρευνες έχουν δείξει ότι και τα δύο μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων και στη βελτίωση της αυτορρύθμισής τους. Στην παρούσα εργασία που αποτελεί τμήμα της διδακτορικής έρευνας του πρώτου ερευνητή, αξιοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Παρώθησης Εκπαιδευτικού Υλικού (IMMS), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρώτο MOOC του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα την «Ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό». Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και το εκπαιδευτικό υλικό, μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων βοηθώντας τους να ολοκληρώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα, επιτυγχάνοντας υψηλές επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να φανούν χρήσιμα σε σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων MOOCs.

Λέξεις-Κλειδιά: MOOCs, IMMS, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξΑΕ

Εισαγωγή

Τα MOOCs πρωτοεμφανίστηκαν το 2008 και πρόδρομός τους μπορεί να θεωρηθεί το πρόγραμμα OpenCourseWare που ξεκίνησε το 2002 από το πανεπιστήμιο MIT και πυροδότησε το κίνημα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Open Educational Resources – OER) (Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013). Σήμερα αποτελούν ένα εργαλείο πρόσβασης σε τριτοβάθμιου επιπέδου εκπαίδευση από εκατομμύρια ανθρώπους που θέλουν να βελτιώσουν τη ζωή τους (UNESCO, 2016).

Παρά την ευκολία πρόσβασης και τις δυνατότητες επιμόρφωσης που προσφέρουν, αρκετοί συμμετέχοντες εμφανίζονται απογοητευμένοι από τη συμμετοχή τους σ' αυτά λόγω της μορφής τους, του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού, της έλλειψης συχνής επαφής με τους εκπαιδευτές, της ποιότητας του υλικού τους, του μεγάλου αριθμού συμμετοχών, των τεχνικών προβλημάτων που προκύπτουν και των ασαφών οδηγιών που τους παρέχονται (Yuan & Powell, 2013; Hew & Cheung, 2014). Τελικά, ένα πολύ μικρό ποσοστό καταφέρνει να τα ολοκληρώσει. Γενικά, τα ποσοστά ολοκλήρωσης τους κυμαίνονται μεταξύ 5-15% (Jordan, 2013).

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Παρώθησης Εκπαιδευτικού Υλικού (IMMS), θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα MOOC το οποίο υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας του πρώτου ερευνητή.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οργάνωση του προγράμματος MOOC

Στη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας, όλα τα μέρη της (εκπαιδευτής, μαθητές, μαθησιακό υλικό, μαθησιακό περιβάλλον) έχουν κρίσιμο ρόλο και οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα από αυτά, μπορεί να επηρεάσει τα υπόλοιπα, αλλά και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Λειτουργούν, δηλαδή, ως ένα σύστημα και ένας τρόπος βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος είναι μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Dick, Carey, & Carey, 2015).

Σε online μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου τα μαθήματα διεξάγονται μέσω Διαδικτύου, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός κρίνεται απαραίτητος, καθώς συστηματοποιεί τη διαδικασία ανάπτυξης των προγραμμάτων αυτών και συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί (Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, 2015) διασφαλίζοντας ότι το εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί είναι αποτελεσματικό και κατάλληλο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Ακολουθώντας το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού «Systems Approach Model» των Dick, et al. (2015), που ολοκληρώνεται σε δέκα (10) βήματα, υλοποιήσαμε πρόγραμμα MOOC οκτώ (8) εβδομαδιαίων ενοτήτων με θέμα την «Ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό», το οποίο απευθυνόταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός κάθε εβδομαδιαίας ενότητας του προγράμματος περιλάμβανε:

1. εκπαιδευτικούς στόχους για το τι αναμενόταν να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθώντας την κάθε ενότητα
2. εισαγωγικό βίντεο μικρής διάρκειας (έως 2 λεπτά) που ανακεφαλαίωνε τα σημαντικότερα σημεία της προηγούμενης εβδομάδας και ενημέρωνε για το θέμα και τους στόχους της εβδομάδας που ξεκινούσε
3. δραστηριότητα/ες αφόρμησης που παρακινούσαν τους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν τις πρότερες απόψεις, γνώσεις, στάσεις, εμπειρίες τους και να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους
4. το κυρίως εκπαιδευτικό υλικό με ολιγόλεπτα βίντεο έως 6 λεπτά με ενσωματωμένες διαφάνειες που επισήμαιναν τα κυριότερα σημεία όσων ακούγονταν ή παρουσίαζαν άλλα επεξηγηματικά στοιχεία (γραφήματα, σκίτσα κ.α.). Αξιοποιήθηκαν, επίσης, βίντεο με πραγματικά περιστατικά, μαρτυρίες,

προσομοιώσεις και αναλογίες, ως παραδείγματα επεξήγησης των εννοιών που παρουσιάζονταν στο κύριο εκπαιδευτικό υλικό

5. ένα κουίζ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής 5-10 ερωτήσεων γνώσεων, κατανόησης, εφαρμογής, αξιολόγησης, ανάλυσης και σύνθεσης στοιχείων, μετά από κάθε βίντεο. Σε κάθε απάντηση, εμφανιζόταν ανατροφοδότηση αιτιολόγησης της ορθότητας ή του λάθους της κάθε απάντησης
6. μία ή περισσότερες προαιρετικές δραστηριότητες που προκαλούσαν την ανάκληση των γνώσεων που παρουσιάστηκαν και την εφαρμογή τους για την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (μελέτες περίπτωσης)
7. μια τελική εργασία 300-500 λέξεων στο τέλος κάθε εβδομαδιαίας ενότητας που περιλάμβανε ανοικτές ερωτήσεις με στόχο την ανάλυση, τη σύνθεση και την εφαρμογή των γνώσεων για την επίλυση περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Οι εργασίες αξιολογούνταν ομότιμα από τους άλλους εκπαιδευόμενους
8. πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό εμπάθυνσης των γνώσεων που παρουσιάστηκαν

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, υπήρχε διαρκής υποστήριξη και παροχή βοήθειας στους εκπαιδευόμενους είτε μέσω του φόρουμ συζητήσεων, είτε μέσω του e-mail υποστήριξης του προγράμματος. Στο τέλος κάθε εβδομάδας, οι εκπαιδευόμενοι λάμβαναν ένα ενημερωτικό e-mail που τους πληροφορούσε για ζητήματα που τους απασχολούσαν, τους προέτρεπε να συνεχίζουν το πρόγραμμα, συνόψιζε τις γνώσεις της ενότητας που ολοκληρωνόταν και τους ενημέρωνε για το θέμα της επόμενης ενότητας.

Το πρόγραμμα φιλοξενήθηκε σε πλατφόρμα OpenEdx¹ που εγκαταστήσαμε σε server του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ερωτηματολόγιο παρώθησης εκπαιδευτικού υλικού (IMMS)

Το εργαλείο Instructional Material Motivation Survey (IMMS) έχει σχεδιαστεί βάσει των αρχών του μοντέλου ARCS, το οποίο παρέχει στρατηγικές ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού που θα δημιουργεί και θα διατηρεί κίνητρα για μάθηση. Στόχος του εργαλείου είναι μέτρηση του βαθμού διδακτικής παρώθησης που παρέχει το εκπαιδευτικό υλικό στο μαθητή μέσω της ποσοτικοποιημένης μέτρησης των τεσσάρων μεταβλητών του μοντέλου ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) (Keller, 2010).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει 36 δηλώσεις που κάθε μία αντιστοιχεί σε έναν από τους τέσσερις παράγοντες του μοντέλου ARCS (Keller, 2010):

¹ <https://oedx-n3.rhodes.aegean.gr/>

- της *Προσοχής* (Attention) που αναφέρεται στην περιέργεια, στην ενεργοποίηση και στο ενδιαφέρον που προκαλεί στους εκπαιδευόμενους το υλικό του μαθήματος
- της *Σχετικότητας* (Relevance) που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο υλικό του μαθήματος με τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τους
- της *Αυτοπεποίθησης* (Confidence) που τους εμπνέει το υλικό του μαθήματος, δηλαδή την προσδοκία για θετικά μαθησιακά αποτελέσματα
- της *Ικανοποίησης* (Satisfaction) που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια ή την ολοκλήρωση του μαθήματος

Κίνητρα και MOOCs

Τα κίνητρα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Είναι οι λόγοι για τους οποίους κάποιος θα αποφασίσει και θα δράσει με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και οι λόγοι που καθορίζουν την ένταση που τελικά θα καταβάλλει (Keller, 2010).

Τα κίνητρα που ωθούν κάποιον ενήλικα να συμμετάσχει σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε *εσωτερικά* και *εξωτερικά*. Τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σχετίζονται, για παράδειγμα, με την ανάγκη του για μάθηση, το ενδιαφέρον, την περιέργειά του και την εσωτερική του ικανοποίηση. Από την άλλη, τα εξωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου και σχετίζονται με αμοιβές, επιβραβεύσεις και επιδοκμασία (Davidson, Sternberg, & Sternberg, 2003; Dembo & Seli, 2020). Οι εκπαιδευόμενοι με υψηλότερα κίνητρα συμμετέχουν πιο ενεργά στη μάθησή τους και είναι πιθανότερο να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα (Zimmerman, 1990; Sungur, 2007; Littlejohn, Hood, Milligan, & Mustain, 2016; Shukor & Sulaiman, 2019). Αντίθετα, όσοι παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες (Rabin, Henderikx, Yoram, & Kalz, 2020).

Ένας τρόπος αύξησης των κινήτρων των εκπαιδευομένων, ώστε να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν, αποτελεί ο εκπαιδευτικός του σχεδιασμός, καθώς σε διάφορες έρευνες έχει αναφερθεί ότι ο κακός σχεδιασμός του προγράμματος αποτελεί εμπόδιο που οδηγεί στην εγκατάλειψη των μαθημάτων (Gütl, Rizzardini, Chang, & Morales, 2014; Nawrot & Doucet, 2014; Loizzo, Ertmer, Watson, & Watson, 2017), ενώ αντίθετα ο καλός σχεδιασμός τους σχετίζεται θετικά με την ολοκλήρωση (Jung, Kim, Yoon, Park, & Oakley, 2018). Γενικά, στα προγράμματα MOOCs υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού (Park, Jung, & Reeves 2015).

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 1048 άτομα που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα «Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός» που είχε φιλοξενηθεί σε πλατφόρμα OpenEdx που εγκαταστήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας. Ως εργαλείο ελέγχου του βαθμού στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλε στην αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο παρώθησης εκπαιδευτικού υλικού* (IMMS) του Keller (2010), το οποίο απαντήθηκε μία φορά στο τέλος του προγράμματος από τις δύο ερευνητικές ομάδες (Ελέγχου, Πειραματική).

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής:

- Επηρέασε το εκπαιδευτικό υλικό τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτως ερευνητικής ομάδας, τόσο συνολικά όσο και ως προς τους τέσσερις παράγοντες του μοντέλου ARCS;

Αποτελέσματα της έρευνας

Σε όλους τους παράγοντες αλλά και συνολικά, οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ότι κινητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας και κινούνται προς το ανώτερο όριο της, εκτός από τον παράγοντα της *Αυτοπεποίθησης* που βρίσκεται οριακά κάτω από το 4 ($M = 3,98$, $SD = 0,505$). Οι μέσοι όροι των άλλων παραγόντων είναι $M = 4,41$ ($SD=0,57809$) για τον παράγοντα *Ικανοποίησης*, $M = 4,35$ ($SD= 0,55028$) για τον παράγοντα *Προσοχή* και $M = 4,30$ ($SD=0,45154$) για τον παράγοντα της *Σχετικότητας*. Επίσης, ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων είναι κι αυτός πολύ πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας ($M = 4,26$, $SD= 0,4494$).

Αναλυτικότερα, ξεκινώντας από τον παράγοντα με τον μεγαλύτερο μέσο όρο (*Ικανοποίηση*), οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν υψηλό βαθμό κινητοποίησης σε κάθε δήλωση. Το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει η δήλωση «Ένιωσα καλά ολοκληρώνοντας με επιτυχία αυτό το μάθημα» ($M = 4,72$, $SD = 0,562$) και το μικρότερο ($M = 3,98$, $SD = 1,049$) η δήλωση «Η διατύπωση της ανατροφοδότησης μετά τις ασκήσεις ή από άλλα σχόλια σε αυτό το μάθημα, με βοήθησαν να νιώσω επιβράβευση για την προσπάθειά μου» η οποία είχε και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση από όλες τις δηλώσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευομένων δίστανται. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, το δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει η δήλωση «Ήταν ευχάριστο να εργάζομαι σε ένα τόσο καλά σχεδιασμένο μάθημα» ($M = 4,56$, $SD = 0,691$), και ακολουθούν η δήλωση «Η ολοκλήρωση των ασκήσεων σε αυτό το μάθημα μου έδωσε ένα ικανοποιητικό συναίσθημα επιτυχίας» ($M = 4,48$, $SD = 0,698$), η ερώτηση «Πραγματικά απόλαυσα τη μελέτη αυτού του μαθήματος» ($M = 4,38$, $SD = 0,778$) και τέλος, η δήλωση «Απόλαυσα αυτό το μάθημα τόσο πολύ που θα ήθελα να μάθω περισσότερα για αυτό το θέμα» ($M = 4,31$, $SD = 0,804$).

Στον παράγοντα *Προσοχή*, τους μικρότερους μέσους όρους, συγκεντρώνουν οι αντίστροφες δηλώσεις «Το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος φαίνεται βαρετό και μη

ελκυστικό» ($M = 1,36$, $SD = 0,864$), «Αυτό το μάθημα είναι τόσο αφηρημένο που ήταν δύσκολο να διατηρώ την προσοχή μου σε αυτό» ($M = 1,47$, $SD = 0,941$), «Ο τρόπος γραφής των κειμένων είναι βαρετός» ($M = 1,54$, $SD = 0,910$), «Υπάρχουν τόσες πολλές πληροφορίες σε κάθε ενότητα που είναι ενοχλητικό» ($M = 1,70$, $SD = 1,01$) και «Ο βαθμός της επανάληψης σε αυτό το μάθημα με έκανε να βαρεθώ μερικές φορές» ($M = 2,03$, $SD = 1,110$), που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δε συμφωνούν με τις δηλώσεις αυτές. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι εμφανίζονται στις δηλώσεις «Υπήρχε κάτι ενδιαφέρον στην αρχή αυτού του μαθήματος, το οποίο τράβηξε την προσοχή μου» ($M = 4,45$, $SD = 0,663$), «Αυτό το μάθημα έχει πράγματα που κίνησαν την περιέργειά μου» ($M = 4,42$, $SD = 0,683$), «Το υλικό του μαθήματος είναι ελκυστικό» ($M = 4,40$, $SD = 0,745$), «Η ποικιλία των γραπτών κειμένων, ασκήσεων, εικονογραφήσεων κ.λπ. με βοήθησε να διατηρώ την προσοχή μου στο μάθημα» ($M = 4,35$, $SD = 0,782$), «Ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες παρουσιάζονται με βοήθησαν να διατηρήσω στην προσοχή μου» ($M = 4,34$, $SD = 0,761$), «Η ποιότητα της γραφής με βοήθησε να διατηρώ την προσοχή μου» ($M = 4,30$, $SD = 0,826$) και η δήλωση «Έμαθα κάποια πράγματα που μου προκάλεσαν έκπληξη ή ήταν απρόσμενα» ($M = 4,05$, $SD = 0,912$).

Στον παράγοντα *Σχετικότητα*, το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει η δήλωση «Το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος θα είναι χρήσιμο για μένα» ($M = 4,71$, $SD = 0,559$), ενώ το μικρότερο η αντίστροφη δήλωση «Αυτό το μάθημα δεν ήταν σχετικό με τις ανάγκες μου, επειδή ήξερα ήδη το μεγαλύτερο μέρος του» ($M = 4,28$, $SD = 0,972$). Στις υπόλοιπες δηλώσεις, τους μεγαλύτερους μέσους όρους κατά σειρά συγκεντρώνουν οι δηλώσεις «Η ολοκλήρωση αυτού του μαθήματος με επιτυχία ήταν σημαντική για μένα» ($M = 4,64$, $SD = 0,604$), «Υπήρχαν ιστορίες, εικόνες ή παραδείγματα που μου έδειξαν το πως αυτό το υλικό θα μπορούσε να είναι σημαντικό για μερικούς ανθρώπους» ($M = 4,48$, $SD = 0,710$), «Το περιεχόμενο αυτού του υλικού είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα μου» ($M = 4,44$, $SD = 0,725$), «Το περιεχόμενο και ο τρόπος γραφής σε αυτό το μάθημα δίνουν την εντύπωση ότι αξίζει να γνωρίζει κανείς το περιεχόμενο του» ($M = 4,39$, $SD = 0,733$), «Μπορούσα να συσχετίσω το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος με πράγματα που έχω δει, κάνει ή σκεφτεί στη δική μου ζωή» ($M = 4,24$, $SD = 0,795$), «Σε αυτό το μάθημα υπάρχουν εξηγήσεις ή παραδείγματα για το πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις γνώσεις του μαθήματος» ($M = 4,16$, $SD = 0,834$) και τέλος, η δήλωση «Είναι σαφές σε εμένα πως το περιεχόμενο αυτού του υλικού σχετίζεται με τα πράγματα που ήδη γνωρίζω» ($M = 3,39$, $SD = 1,020$), η οποία έχει και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση ανάμεσα σε όλες τις δηλώσεις του παράγοντα.

Στον παράγοντα με το μικρότερο συνολικό μέσο όρο (*Αυτοπεποίθηση*), τους μικρότερους μέσους όρους συγκεντρώνουν όλες οι αντίστροφες δηλώσεις με μέσους όρους πολύ κάτω από το μέσο όρο της κλίμακας (3). Συγκεκριμένα τους Χαμηλότερους μέσους όρους συγκεντρώνουν οι δηλώσεις «Δεν μπορούσα πραγματικά να κατανοήσω αρκετό από το υλικό αυτού του μαθήματος» ($M = 1,45$, $SD = 0,897$), «Αυτό το υλικό ήταν πιο δύσκολο να το καταλάβω από ό,τι θα ήθελα να είναι» ($M = 2,10$, $SD = 1,105$), «Οι ασκήσεις αυτού του μαθήματος ήταν πολύ δύσκολες» ($M = 2,13$, $SD = 1,030$) και

η δήλωση «Πολλές από τις σελίδες είχαν τόσο πολλές πληροφορίες που ήταν δύσκολο να διαλέξω και να θυμηθώ τα σημαντικά σημεία» ($M = 2,71$, $SD = 1,186$). Αντίθετα, τους μεγαλύτερους μέσους όρους, συγκεντρώνουν οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, με μέσους όρους πολύ πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας. Συγκεκριμένα, συμφωνούν με τις δηλώσεις, «Η καλή οργάνωση του περιεχομένου με βοήθησε να είμαι βέβαιος/η ότι θα μάθω αυτό το υλικό» ($M = 4,43$, $SD = 0,725$), «Καθώς εργαζόμουν σε αυτό το μάθημα, ήμουν πεπεισμένος/η ότι θα μπορούσα να μάθω το περιεχόμενο» ($M = 4,24$, $SD = 0,731$), «Αφού εργάστηκα για λίγο σε αυτό το μάθημα, ήμουν πεπεισμένος/η ότι θα μπορούσα να «περάσω» ένα τεστ σε αυτό» ($M = 4,03$, $SD = 0,908$), «Αφού διάβασα τις εισαγωγικές πληροφορίες, αισθάνθηκα βέβαιος ότι ήξερα τι έπρεπε να μάθω από αυτό το μάθημα» ($M = 3,97$, $SD = 0,884$) και η δήλωση «Όταν είδα αυτό το μάθημα για πρώτη φορά, είχα την εντύπωση ότι θα ήταν εύκολο για μένα» ($M = 3,58$, $SD = 0,957$).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος One-Sample t-test σε όλους τους παράγοντες του μοντέλου ARCS, αλλά και συνολικά, καθώς η κατανομή του δείγματος προσέγγιζε την κανονικότητα. Το συγκεκριμένο τεστ ελέγχει αν ο μέσος όρος του πληθυσμού από τον οποίο πάρθηκε το δείγμα, διαφέρει από μία τιμή ελέγχου. Στο τεστ, ως τιμή ελέγχου τέθηκε το 3, που στην κλίμακα Likert του ερωτηματολογίου IMMS αντιστοιχεί στο μέσο όρο της κλίμακας του, όπως προτείνει να αναλύεται ο κατασκευαστής του (Keller, 2010).

Ο έλεγχος έδειξε ότι σε όλους τους παράγοντες, αλλά και συνολικά υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p = 0,00 < 0,05$). Επίσης, η τιμή του t σε όλες τις μεταβλητές βρέθηκε εκτός της περιοχής αποδοχής, που ορίζει το διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι το εκπαιδευτικό υλικό επηρέασε στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, τόσο συνολικά όσο και σε όλους τους παράγοντες του μοντέλου ARCS (πίνακας 1).

Test Value = 3

	t	df	p (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Προσοχή	79,432	1047	,000	1,35019	1,3168	1,3835
Σχετικότητα	93,425	1047	,000	1,30312	1,2757	1,3305
Αυτοπεποίθηση	63,030	1047	,000	,98325	,9526	1,0139
Ικανοποίηση	78,763	1047	,000	1,40649	1,3714	1,4415
Συνολικός Μ.Ο.	90,469	1047	,000	1,25607	1,2288	1,2833

Πίνακας 1: One-Sample t-test ερωτηματολογίου IMMS

Συζήτηση

Συνολικά, οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν, σχεδόν απόλυτα, στο ότι το πρόγραμμα ήταν βαρετό και μη ελκυστικό, δύσκολο να το μάθει κανείς και αφηρημένο σε βαθμό που δεν τους προκαλούσε το ενδιαφέρον και την προσοχή. Αντίθετα, σε σχεδόν απόλυτο

πάλι βαθμό, συμφωνούν στο ότι αισθάνθηκαν καλά ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα γιατί έμαθαν κάτι χρήσιμο και ολοκλήρωσαν επιτυχώς κάτι σημαντικό γι' αυτούς. Τα θετικά συναισθήματα όσων ολοκληρώνουν επιτυχώς ένα πρόγραμμα επισημάνθηκε και στην έρευνα των Milligan & Littlejohn (2014) και Kleiman, Wolf & Frye (2015), λόγω της απόκτησης γνώσεων, εμπειρίας και των δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Zutshi, O'Hare, & Rodafinos, 2013; Milligan & Littlejohn, 2014; Van Hentenryck & Coffrin, 2014; Kizilcec & Halawa, 2015; Park, et al., 2015; Huang & Hew, 2016; Κουτσοδήμου & Τζιμογιάννης, 2016) ή απλά επειδή πέτυχαν τους στόχους τους (Beaven, Hauck, Comas-Quinn, Lewis, & de los Arcos, 2014; Wilkowski, Deutsch, & Russell, 2014; Kleiman, et al., 2015; Li, 2015). Μάλιστα, όσο καλύτερος είναι ο σχεδιασμός των μαθημάτων και η ποιότητα των εκπαιδευτών και του μαθησιακού υλικού (Oakley, Poole, & Nestor, 2016), τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση αισθάνονται και δηλώνουν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κι άλλα μαθήματα στο μέλλον (Belanger & Thornton, 2013; Tomkin & Charlevoix, 2014; Κουτσοδήμου & Τζιμογιάννης, 2016) κάτι το οποίο φαίνεται να συμβαίνει και στη δική μας έρευνα.

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι το εκπαιδευτικό υλικό και γενικότερα ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του προγράμματος επηρέασε στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα όλων των εκπαιδευομένων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αυτορρύθμισής τους (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2011; Littlejohn, et al., 2016), στην καλύτερη επίδοσή τους και στα υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης του προγράμματος, καθώς έχει εντοπιστεί κι από άλλες έρευνες ότι η τελική επίδοση των εκπαιδευομένων επηρεάζεται από τον καλό παιδαγωγικό σχεδιασμό (Castaño, Maiz, & Garay, 2015) και τη χρήση του μαθησιακού υλικού σε μεγάλο βαθμό, κάτι που προϋποθέτει ότι τους είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο (Guo & Reinecke, 2014; Diver & Martinez, 2015; Koedinger, Kim, Jia, McLaughlin, & Bier, 2015; Barba, Kennedy, & Ainley, 2016; Ruipérez-Valiente, et al., 2016; Tseng, Tsao, Yu, Chan, & Lai, 2016), ενώ τα ποσοστά εγκατάλειψης μειώνονται όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό (Khalil & Ebner, 2013; Whitmer, Schiorring, & James, 2014; Alraimi, Zo, & Ciganek, 2015; Hew, 2016; Hone & El Said, 2016) ή όταν κινητοποιούνται από αυτό (Huang & Hew, 2017), κάτι που συνέβη και στο δικό μας πρόγραμμα.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι ο προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να βοηθήσει τους σχεδιαστές προγραμμάτων να σχεδιάζουν προγράμματα που αυξάνουν τα κίνητρα όσων τα παρακολουθούν, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης και επιδόσεων.

Βιβλιογραφία

Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.006

- Barba, P. D., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 218-231. doi: 10.1111/jcal.12130
- Beaven, T., Hauck, M., Comas-Quinn, A., Lewis, T., & de los Arcos, B. (2014). MOOCs: Striking the right balance between facilitation and self-determination. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 31.
- Belanger, Y., & Thornton, J. (2013). Bioelectricity: A quantitative approach Duke University's first MOOC.
- Castaño, C., Maiz, I., & Garay, U. (2015). Design, Motivation and Performance in a Cooperative MOOC Course. *Online Submission*, 22(44), 19-26. doi:10.3916/C44-2015-02
- Davidson, J. E., Sternberg, R. J., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge university press.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2020). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. Routledge Sixth edition
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Diver, P., & Martinez, I. (2015). MOOCs as a massive research laboratory: Opportunities and challenges. *Distance Education*, 36(1), 5-25.
- Gagné, R.M., & Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of learning for instruction*, (2nd Ed). New Jersey. Prentice Hall.
- Guo, P. J., & Reinecke, K. (2014, March). Demographic differences in how students navigate through MOOCs. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 21-30). ACM.
- Gütl, C., Rizzardini, R. H., Chang, V., & Morales, M. (2014, September). Attrition in MOOC: Lessons learned from drop-out students. In *International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 37-48). Springer, Cham.
- Hew, K. F. (2016). Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320-341. doi:10.1111/bjet.12235
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>

- Hone, K. S., & El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98, 157-168. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.03.016
- Huang, B., & Hew, K. F. (2017, April). Factors Influencing Learning and Factors Influencing Persistence: A Mixed-method Study of MOOC Learners' Motivation. In *Proceedings of the 2017 International Conference on Information System and Data Mining* (pp. 103-110). <https://doi.org/10.1145/3077584.3077610>
- Huang, B., & Hew, K. F. T. (2016). Measuring learners' motivation level in massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*. DOI: 10.7763/IJiet.2016.V6.788
- Jordan, K. (2013). MOOC Completion Rates: The Data, Retrieved 27th July 2017, available at: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- Jung, E., Kim, D., Yoon, M., Park, S. H., & Oakley, B. (2018). The influence of instructional design on learner control, sense of achievement, and perceived effectiveness in a supsize MOOC course. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2018.10.001
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Khalil, H., & Ebner, M. (2013, June). "How satisfied are you with your MOOC?"-A Research Study on Interaction in Huge Online Courses. In *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 830-839). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). doi:10.17265/2160-6579/2015.12.003
- Kizilcec, R. F., & Halawa, S. (2015, March). Attrition and achievement gaps in online learning. In *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning@Scale* (pp. 57-66). ACM.
- Kleiman, G., Wolf, M. A., & Frye, D. (2015). Educating educators: Designing MOOCs for professional learning. *The MOOC revolution: massive open online courses and the future of education*, 117-146.
- Koedinger, K. R., Kim, J., Jia, J. Z., McLaughlin, E. A., & Bier, N. L. (2015, March). Learning is not a spectator sport: Doing is better than watching for learning from a MOOC. In *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning@Scale* (pp. 111-120). ACM.
- Li, K. (2015). *Motivating learners in massive open online courses: A design-based research approach* (Doctoral dissertation, Ohio University).

- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). *MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202–227.
- Loizzo, J., Ertmer, P. A., Watson, W. R., & Watson, S. L. (2017). Adult MOOC Learners as Self-Directed: Perceptions of Motivation, Success, and Completion. *Online Learning*, 21(2), n2.
- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).
- Nawrot, I., & Doucet, A. (2014, April). Building engagement for MOOC students: introducing support for time management on online learning platforms. In *Proceedings of the 23rd International Conference on World Wide Web* (pp. 1077-1082). ACM.
- Oakley, B. A., Poole, D., & Nestor, M. (2016). Creating a Sticky MOOC. *Online Learning*, 20(1).
- Park, Y., Jung, I., & Reeves, T. C. (2015). Learning from MOOCs: a qualitative case study from the learners' perspectives. *Educational Media International*, 52(2), 72-87. doi:10.1080/09523987.2015.1053286
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Rabin, E., Henderikx, M., Yoram, M. K., & Kalz, M. (2020). What are the barriers to learners' satisfaction in MOOCs and what predicts them? The role of age, intention, self-regulation, self-efficacy and motivation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 119-131.
- Ruipérez-Valiente, J. A., Muñoz-Merino, P. J., Kloos, C. D., Niemann, K., Scheffel, M., & Wolpers, M. (2016). Analyzing the Impact of Using Optional Activities in Self-Regulated Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9(3), 231-243.
- Shukor, N. A., & Sulaiman, S. (2019). Self-Regulated Learning Strategies and Learning Retention in MOOC.

- Sungur, S. (2007). Modeling the Relationships among Students' Motivational Beliefs, Metacognitive Strategy Use, and Effort Regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315–326. doi:10.1080/00313830701356166
- Tomkin, J. H., & Charlevoix, D. (2014, March). Do professors matter?: Using an a/b test to evaluate the impact of instructor involvement on MOOC student outcomes. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 71-78). ACM. doi: 10.1145/2556325.2566245
- Tseng, S. F., Tsao, Y. W., Yu, L. C., Chan, C. L., & Lai, K. R. (2016). Who will pass? Analyzing learner behaviors in MOOCs. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 11(1), 8.
- UNESCO. (2016). *Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), France, and Commonwealth of Learning (COL), Canada, June 2016, ISBN: 9789231001574
- Van Hentenryck, P., & Coffrin, C. (2014, March). Teaching creative problem solving in a MOOC. In *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 677-682). ACM. DOI: 10.1145/2538862.2538913
- Whitmer, J., Schiorring, E., & James, P. (2014, March). Patterns of persistence: what engages students in a remedial english writing MOOC?. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge* (pp. 279-280). ACM. doi: 10.1145/2567574.2567601
- Wilkowski, J., Deutsch, A., & Russell, D. M. (2014, March). Student skill and goal achievement in the mapping with google MOOC. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 3-10). ACM. doi:10.1145/2556325.2566240
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Glasgow: JISC CETIS.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Chapter 4, pp. 49-64. Taylor & Francis.

Zutshi, S., O'Hare, S., & Rodafinos, A. (2013). Experiences in MOOCs: The perspective of students. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 218-227. DOI: 10.1080/08923647.2013.838067

Κουτσοδήμου, Κ., Τζιμογιάννης, Α. (2016). Μαζικά Ανοιχτά Μαθήματα και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: ζητήματα σχεδιασμού και μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων. Στο Τ. Α. Mikropoulos, Ν. Papachristos, Α. Tsiara, Ρ. Chalki (eds.), *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education"*, Ioannina: HAICTE. 23-25 September 2016. ISSN 2529-0916, ISBN 978-960-88359-8-6, 52-62.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση

Αμαραντίδου Δέσποινα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 06 (Αγγλικής Γλώσσας), M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Η αυξανόμενη ζήτηση για εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες με σκοπό την επαγγελματική ή προσωπική εξέλιξη είναι συνδεδεμένη με μια εμφανή πολυμορφία θεσμών και φορέων που προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τα τελευταία χρόνια. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι ο βασικός επιτελικός δημόσιος φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί προγράμματα και δράσεις στον τομέα της δια βίου μάθησης. Οι δράσεις και τα προγράμματα αυτά αφορούν τόσο το σύνολο του γενικού πληθυσμού όσο και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι άνεργοι, οι γυναίκες, οι γονείς, οι μετανάστες, οι παλινοστούντες, οι πρόσφυγες, οι φυλακισμένοι, οι πρώην χρήστες, οι νέοι που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, στην εναρκτήρια συνάντηση που αποσκοπεί στη δημιουργία μίας φιλικής και αρμονικής ατμόσφαιρας (ice-breaking meeting) καθώς επίσης και στις φάσεις ανάπτυξης της ομάδας και σε προτάσεις αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρόλος εκπαιδευτή, εναρκτήρια συνάντηση, εκπαιδευόμενοι, ομάδες.

Εισαγωγή

Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρουν και διάφοροι φορείς του εκπαιδευτικού μας συστήματος με κύριο εκπρόσωπο το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), αλλά και πολλοί δημόσιοι φορείς και οργανισμοί που δραστηριοποιούνται παράλληλα και ανεξάρτητα από τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Κοινής Υπουργικής Απόφασης για το Μητρώο Εκπαιδευτών του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), πρώην ΕΚΕΠΙΣ, (ΚΥΑ 113172/2005 - ΦΕΚ 1593/Β/17.11.2005), ο εκπαιδευτής ενηλίκων ορίζεται ως ο επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα απαιτούμενα για την άσκηση του επαγγέλματός του τυπικά και ουσιαστικά προσόντα καθώς και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες για την προσέγγιση ενηλίκων καταρτιζομένων. Ο συνδυασμός των σύνθετων αυτών προσόντων τον καθιστά ικανό να συμμετέχει στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων κατάρτισης, να προσαρμόζει τους στόχους στις ανάγκες των καταρτιζομένων, να διευκολύνει τους καταρτιζόμενους στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, να επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των καταρτιζομένων στην εκπαιδευτική διεργασία και τελικά να τους οδηγεί στους συμφωνημένους στόχους.

Η ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες αποκτώνται μέσω σχετικών σπουδών ή επιμόρφωσης, αλλά και μέσω της εμπειρίας από τη διδασκαλία σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, για να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις απαιτήσεις της ιδιότητάς του πρέπει να θέτει κάθε φορά σκοπούς και στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες της ομάδας του, να προετοιμάζει και να δομεί το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό, να συνδυάζει επιστημονική, παιδαγωγική, κοινωνική, οικονομική (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002) αλλά και θεσμική γνώση. Με άλλα λόγια, τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως προκύπτει και από τον παραπάνω ορισμό, είναι να έχει γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του, να μπορεί να διαμεσολαβήσει προκειμένου να παρέχει αυτές τις γνώσεις με τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών και μεθόδων και να εφαρμόζει τους κατάλληλους κάθε φορά τρόπους αξιολόγησης και να μπορεί να εντάσσει την παρεχόμενη γνώση σε ένα σύνολο κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Σύμφωνα με τη ρητορική (Mezirow, 1991; Κόκκος, 2005; Βεργίδης, 1991; Courau, 2000; Rogers, 2002), οι περισσότεροι ρόλοι του εκπαιδευτή ενηλίκων εμπίπτουν στις παρακάτω βασικές διαστάσεις:

- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως διευκολυντής: Είναι μια θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτή, η οποία έχει αποκτήσει σε σημαντικό βαθμό, ακαδημαϊκή αξιοπιστία τα τελευταία χρόνια, ειδικά από τη στιγμή που οι έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της ανδραγωγικής θεωρίας έχουν γίνει αποδεκτές από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Οι διευκολυντές της μάθησης θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ως βοηθούς, ως πόρους και πηγές για μάθηση, παρά ως εκπαιδευτικούς οργανωτές και διαχειριστές, και για αυτόν τον λόγο δεν αποδέχονται το χαρακτηρισμό του εκπαιδευτή.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως εμπυχωτής: Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εμπυχωτής, ο οποίος έχει κοινωνιολογική κυρίως προέλευση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Σε ελεύθερη μετάφραση ένας γαλλικός ορισμός υποστηρίζει ότι η εμπύχωση είναι μια διαδικασία που καλλιεργεί μια πιο δραστήρια και δημιουργική ζωή, με έμφαση στην επικοινωνία των ατόμων και στην προτροπή για συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Με άλλα λόγια, ο παραπάνω ορισμός τονίζει ότι η εμπύχωση είναι αυτό που διεγείρει την πνευματική, φυσική και συναισθηματική ζωή των ανθρώπων οδηγώντας τους στην αυτό-συνειδητοποίηση, στην αυτό-έκφραση και στην επίγνωση ότι ανήκουν σε μία κοινωνία την οποία μπορούν να επηρεάσουν και να βελτιώσουν. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εμπυχωτής. Να ενθαρρύνει δηλαδή τους εκπαιδευόμενους να στοχάζονται και να ασκούν ιδεολογική και πολιτική κριτική, να εμπλέκονται σε κοινωνικές δραστηριότητες, να κατευθύνονται προς την πραγμάτωση αξιών και να αποδέχονται ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Ο εκπαιδευτής ως ανδραγωγός: Ο εκπαιδευτής που συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους και στηρίζει την επιμόρφωση στις εμπειρίες, στις συνθήκες και στα

προβλήματα της ζωής τους, ο εκπαιδευτής ως αναλυτής της μάθησης, δηλαδή αυτός που μαθαίνει στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν, πώς να αναπτύσσουν την ικανότητα του αυτοστοχασμού και πώς να οδηγούνται στις σωστές εκπαιδευτικές επιλογές (Knowles, 1978).

- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κοινωνικής αλλαγής: Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991), η οποία εστιάζει στον κριτικό στοχασμό και στην ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης, δίνει βαρύτητα στην κριτική αποδοχή των νέων αντιλήψεων και θέσεων με σκοπό την συνεργατικότητα, την ομαδικότητα και γενικότερα την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, η κοινωνική αλλαγή, η οποία αποτελεί και στόχο των σύγχρονων κοινωνιών, μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη του ατομικού μετασχηματισμού (Tennant, 1997). Συγκεκριμένα, κρίνεται σημαντική η διεργασία της ατομικής αλλαγής, δεδομένου ότι το κάθε άτομο αποτελεί αυτόνομη και υπεύθυνη μονάδα, και μόνο όταν αυτό συμβεί εθελοντικά πραγματοποιείται η κοινωνική αλλαγή, δηλαδή ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Clark & Wilson, 1991).
- Ο εκπαιδευτής ως κριτικός αναλυτής: Είναι προσέγγιση η οποία στέκεται με σκεπτικισμό στη θέση του μη καθοδηγητικού εκπαιδευτή, ο οποίος βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επιδιώξουν την αυτό-πραγμάτωση. Υποστηρικτές της σχολής της κριτικής ανάλυσης, θεωρούν ότι είναι έργο και καθήκον του εκπαιδευτή είναι οι εναλλακτικές θέσεις και προσεγγίσεις στους τρόπους σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι, η κατάδειξη αντιφατικών σχέσεων, η προειδοποίηση για σχέσεις εξάρτησης και η προτροπή και παρακίνηση της κριτικής διερεύνησης των αξιών που επικρατούν.
- Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως καλλιτέχνης: Πρόκειται για μια κοινή θεώρηση που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια σύλληψη του εκπαιδευτικού ρόλου, στην οποία οι αξίες και οι ιδιότητες της δημιουργικότητας, του νεωτερισμού, της ευαισθησίας και του αυτοσχεδιασμού είναι κυρίαρχες. Η αποτελεσματική διδασκαλία δε μπορεί σε καμιά περίπτωση να περιορισθεί και να συμπεριληφθεί σε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι να εφαρμόζονται άκριτα και τυπικά σε μια σειρά καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων

Σε γενικές γραμμές, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν σε μία δεδομένη στιγμή περισσότερους ρόλους, οι οποίοι επηρεάζουν τον διαθέσιμο χρόνο και ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν και να επενδύσουν ως μαθητές. Ταυτόχρονη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί και το φαινόμενο της ανομοιογένειας στην ομάδα ενηλίκων που διδάσκει, σε αντίθεση με ομάδες ανήλικων μαθητών. Οι ανήλικοι μαθητές ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και διανύουν το ίδιο εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης (Polson, 1993).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, 86-93), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι περισσότεροι ενήλικες, σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, για τους οποίους η εκπαίδευση θεωρείται δεδομένη και συνυφασμένη με το στάδιο και την ηλικία στην οποία βρίσκονται, αποφασίζουν να εισέλθουν

στην εκπαίδευση για συγκεκριμένους λόγους και επειδή προκύπτει μία συγκεκριμένη ανάγκη. Πιθανοί στόχοι για την εκπαίδευσή τους είναι επαγγελματικοί, κοινωνικοί (τάξεις για νέους γονείς), προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση κύρους ή ευρέος φάσματος εμπειριών. Επίσης, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους αποδοτικότερους για τους ίδιους τρόπους μάθησης και βρίσκονται σε μία συνεχή διεργασία μάθησης (τυπική, μη-τυπική ή άτυπη), έχοντας πλέον καταλήξει στους αποδοτικούς για τους ίδιους τρόπους μάθησης. Υπάρχει έντονη τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία μάθησης και εμφανίζονται εμπόδια στη μάθηση όπως κοινωνικές υποχρεώσεις, οργάνωση εκπαιδευτικής δραστηριότητας και εσωτερικά ή προσωπικά εμπόδια.

Η εναρκτήρια συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση με την ομάδα είναι πολύ σημαντική καθώς τίθενται τα θεμέλια για τη συνεργασία της ομάδας και πρέπει να γίνει η αυτό-παρουσίαση και η γνωριμία με την ομάδα. Βασική είναι η διερεύνηση προσδοκιών, ο καθορισμός των στόχων και η σύνταξη του εκπαιδευτικού συμβολαίου από κοινού με τους εκπαιδευόμενους. Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να αφιερώσει χρόνο, για να απαντήσει στις απορίες των εκπαιδευομένων για τη φύση και λειτουργία του προγράμματος και να δείξει ότι έχει ένα ξεκάθαρο πρόγραμμα με στόχους και δραστηριότητες, το οποίο, όμως, θα προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα της ομάδας όπου κάθε μέλος λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής.

Οι βασικοί στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης είναι:

- Να μειωθεί η ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων.
- Να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και να τους δοθεί χρόνος να μιλήσουν.
- Να καθοριστούν κανόνες και θέματα δεοντολογίας, που θα ισχύουν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.
- Να διερευνηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα.
- Να γνωρίσει ο εκπαιδευτής τα μέλη της ομάδας την οποία εκπαιδεύει.
- Να καταρτισθεί το μαθησιακό συμβόλαιο και να τεθούν τα θεμέλια της συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Ορισμένες τεχνικές γνωριμίας είναι οι παρακάτω:

- Αυτοπαρουσίαση: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρουσιάζει τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση κυρίως στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία. Εάν θέλει, μπορεί να μοιραστεί με τους εκπαιδευομένους ορισμένα προσωπικά στοιχεία, για να «σπάσει ο πάγος» και να δώσει την αίσθηση ότι όλοι εκφράζονται ελεύθερα στο πλαίσιο μιας ομάδας με ισότιμα μέλη, δίνοντας τη δυνατότητα να του υποβληθούν ερωτήσεις.
- Γνωριμία σε ζευγάρια: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευομένους να χωριστούν σε ζευγάρια. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να πάρουν μια σύντομη συνέντευξη ο ένας από τον άλλον, η οποία θα

επικεντρωθεί: α) στην εκπαιδευτική τους πορεία, β) στην επαγγελματική τους πορεία, γ) στους λόγους συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και δ) σε ορισμένα προσωπικά τους στοιχεία, εφόσον το επιθυμούν. Η γνωριμία σε ζευγάρια μπορεί να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά. Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συστήσουν το ταίρι τους σε όλη την ομάδα. Εάν ο αριθμός των εκπαιδευόμενων είναι περιττός, συμμετέχει ως μέλος ενός ζευγαριού και ο εκπαιδευτής.

- **Αλυσίδα:** Οι εκπαιδευόμενοι συστήνουν τον εαυτό τους στην ομάδα, λέγοντας απλώς το μικρό τους όνομα και τα ονόματα όσων κάθονται πριν από αυτούς. Κάθε εκπαιδευόμενος που συστήνεται στην αλυσίδα πρέπει να αναφέρει, εκτός από το όνομά του, τα ονόματα όλων όσων έχουν ήδη συστηθεί πριν από αυτόν.
- **Χαρακτηριστικά:** Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν σε ένα χαρτί ορισμένα πράγματα τα οποία προτιμούν. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν το αγαπημένο τους φαγητό, τηλεοπτικό πρόγραμμα, ζώο, παιχνίδι, άθλημα ή το είδος της μουσικής που προτιμάει. Στη συνέχεια, αναζητούν στην ομάδα ένα άλλο άτομο, με το οποίο μοιράζονται κάποιες κοινές προτιμήσεις. Αφού συζητήσουν για 2-3 λεπτά μεταξύ τους για ποιο λόγο έχουν αυτές τις προτιμήσεις και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά τους, ο καθένας ατομικά εξηγεί τους λόγους του στην ομάδα και λέει το όνομά του.
- **Συμφωνώ – Διαφωνώ:** Ο εκπαιδευτής της ομάδας έχει γράψει τις λέξεις: συμφωνώ, συμφωνώ μερικώς, διαφωνώ σε ταμπέλες και τις κρεμάει στους τοίχους της αίθουσας. Παράλληλα, κάνει μία δήλωση όπως η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τον κόσμο. Καθένας από τους επιμορφούμενους μετακινείται προς την ταμπέλα που του ταιριάζει και στη συνέχεια κάθε ομάδα, από αυτές που δημιουργούνται, συζητάει και παρουσιάζει τους λόγους που την οδήγησαν σε αυτή τη θέση.
- **Βρείτε κοινά στοιχεία:** Δίνεται σε κάθε εκπαιδευόμενο μία λίστα με πέντε ερωτήσεις, με τις οποίες πρέπει να βρει κάτι κοινό με τους υπόλοιπους. Για παράδειγμα: Βρείτε κάποιον που σπούδασε στην ίδια πόλη με εσάς, βρείτε κάποιον που ασχολείται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, βρείτε κάποιον που έχει οικολογικές ανησυχίες, βρείτε κάποιον που έχει γνώση υπολογιστών.
- **Παροιμίες, ρητά που σας εκφράζουν:** Κάθε μέλος της ομάδας καταγράφει δύο γνωστές παροιμίες ή δύο ρητά που ταιριάζουν με την προσωπική ή επαγγελματική του ζωή. Ακολουθεί ανάγνωση και παρουσίαση των γραπτών και συζήτηση ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο.
- **Αλήθεια ή ψέμα:** Ο κάθε συμμετέχων αναφέρει τρία στοιχεία για τον εαυτό του, δύο αλήθειες και ένα ψέμα. Οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν το ψέμα, κάνοντας δύο διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Φάσεις ανάπτυξης της ομάδας

Είναι εμφανές ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι εξωτερικά ή εσωτερικά, αλλά είναι τα εσωτερικά, τα οποία διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην απόφαση του εκπαιδευόμενου να παραμείνει ή όχι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επενδύσει ή όχι στη μάθηση. Ο Rogers (2002) υποστηρίζει ότι οι εσωτερικοί φραγμοί

διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων και τους ταξινομεί περαιτέρω σε φραγμούς, που προέρχονται από προϋπάρχουσες γνώσεις ή από συναισθηματικούς παράγοντες όπως είναι η αρνητική αυτό-εικόνα, ο φόβος αποτυχίας, ο κίνδυνος κριτικής και ο φόβος απογοήτευσης. Τέλος, παρατίθεται και η πολύ εύστοχη ταξινόμηση των εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων, η οποία έχει γίνει από την Cross (1981) και που περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- Εμπόδια που αφορούν στις καταστάσεις ζωής (situational barriers), του ενήλικα εκπαιδευομένου (φροντίδα παιδιών, ανεπαρκές εισόδημα).
- Εμπόδια που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία (institutional barriers), όπως κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, εγκαταστάσεις ή ώρες λειτουργίας.
- Εμπόδια προδιάθεσης (dispositional barriers) που συνδέονται με τις στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις και τις προηγούμενες εμπειρίες, ιδιαίτερα εκπαιδευτικές, των εκπαιδευομένων (Abdullah et al, 2008).

Αντιμετώπιση προβλημάτων με ενήλικες εκπαιδευομένους

Ένα πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Τα εμπόδια αυτά δημιουργούν ανυπέρβλητες δυσκολίες στη μάθηση (Κόκκος, 1999). Οι μη αποτελεσματικές και μη δημιουργικές επικοινωνιακές σχέσεις δίνουν την εντύπωση στους ενήλικες εκπαιδευομένους ότι αγνοούνται τα συναισθήματα και οι ανάγκες τους με αποτέλεσμα να ατονεί η διάθεση για μάθηση και να υιοθετείται μία αρνητική στάση απέναντι σε αυτούς που θεωρούνται υπεύθυνοι (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα με ελευθερία έκφρασης, εμπιστοσύνη, διάλογο, αλληλοεκτίμηση, αμοιβαιότητα και συνεργασία. Όλα αυτά πετυχαίνονται με:

- Αποδοχή των εκπαιδευομένων και κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών τους.
- Σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.
- Ενδιαφέρον για τους εκπαιδευομένους και ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
- Επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ομάδας.
- Αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων.
- Συντονισμό της μαθησιακής διδασκαλίας και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Αποτελεσματική επικοινωνία με την ομάδα.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει γνώσεις τόσο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και να έχει συμμετάσχει σε πρακτικές εφαρμογές του επιστημονικού πεδίου, είτε μέσω

της διδασκαλίας, είτε του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι είναι αλληλένδετα. Δεν μπορεί να εννοηθεί η διδασκαλία χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό και τη σωστή οργάνωση όπως δεν έχει νόημα ο σχεδιασμός χωρίς την εφαρμογή. Τα τυπικά προσόντα και η προϋπηρεσία μπορούν να σταθμιστούν με τρόπο μετρήσιμο, το πιο δύσκολο βέβαια να επικυρωθεί είναι ο εμποτισμός των αρχών της δια βίου μάθησης στον εκπαιδευτή ενηλίκων διότι αποτελεί μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να μπορεί να συνδυάσει τα τυπικά προσόντα με τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdullah, J., Zaki, S.A., Latif, S.A. (2008). Preservation of historical schools and heritage tourism in Malaysia. *Build Environment Journal*, 5 (1), pp. 38-54.
- Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41(2), 75-91.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μτφ. Μουτσούλου, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 2nd Edition. Houston: Gulf.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polson, C.J. (1993). Teaching adult students. Idea Paper, No. 29. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tennant, M. (1997). *Psychology & Adult Learning*, 2η έκδ. London: Routledge.
- Βεργίδης, Δ. (1991). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καψάλης Αχ. & Παπασταμάτης Αδ. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τα Έξι Καπέλα Σκέψης του De Bono Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Μιχάλογλου Θέκλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
mithekla@yahoo.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η μέθοδος των Έξι Καπέλων Σκέψης (Six Thinking Hats), του Edward de Bono, και ως μέθοδος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μέθοδο που προάγει την κριτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος σε ομάδες ατόμων που συνεργάζονται για τη λήψη αποφάσεων. Τα έξι χρωματιστά καπέλα αντιπροσωπεύουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και τα μέλη των ομάδων σκέπτονται κάθε φορά, κατευθυνόμενα από τον υπεύθυνο της ομάδας, με βάση τη λειτουργία ενός καπέλου. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα συναποφασίζει πώς θα αντιμετωπιστεί μια κατάσταση ή θα λυθεί ένα πρόβλημα αφού πρώτα ακουστούν οι απόψεις όλων των μελών και ληφθούν υπόψη στην τελική απόφαση. Τέλος παρουσιάζεται μια εφαρμογή της μεθόδου στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος από εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: έξι καπέλα σκέψης, επίλυση προβλήματος, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες το ζήτημα της κατάλληλης προετοιμασίας των πολιτών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, αναμφισβήτητα αφορά και τον εκπαιδευτικό χώρο γενικά και ειδικότερα την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ώστε να «εξοπλιστούν» με τα κατάλληλα εφόδια για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Τα ζητήματα της ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μέσα από επιτυχή επικοινωνία και συνεργασία, θεωρούνται βασικά για την αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες αποτελεσματικά στον επαγγελματικό τους χώρο (Kivunja, 2014).

Όσον αφορά την κριτική σκέψη συνδέεται με διανοητική ενεργητική και πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί την καλλιέργεια μεταξύ άλλων της παρατήρησης, της ανάλυσης, της σύνθεσης, της επεξεργασίας πληροφοριών αλλά και της ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί τη λογική και προηγούμενες γνώσεις σε νέες καταστάσεις, για την επίλυση προβλημάτων και την παραγωγή νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2007).

Ένας συμπληρωματικός τρόπος της κριτικής σκέψης αφορά τη δημιουργική σκέψη, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να προσεγγίζει με ελεύθερο και μη καθορισμένο τρόπο τα δεδομένα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία και ανορθόδοξους συνδυασμούς

δεδομένων ώστε να βρει νέες πρωτότυπες λύσεις (Παρασκευόπουλος, 2004). Η δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη και η κριτική ή συγκλίνουσα σκέψη αποτελούν συμπληρωματικούς και εξαρτώμενους τρόπους σκέψης.

Τα άτομα συνηθίζουν να αποφασίζουν προσεγγίζοντας τα ζητήματα από μία οπτική και όχι σφαιρικά. Για να ενισχυθεί η σφαιρική προσέγγιση των ζητημάτων πρέπει οι άνθρωποι να εξασκηθούν σε αυτό τον τρόπο σκέψης. Η μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων του De Bono, στην οποία όλα τα καπέλα είναι ισότιμα, βοηθάει στην οργάνωση της σκέψης. Οι άνθρωποι εκφράζουν απόψεις που αντιστοιχούν σε ένα συγκεκριμένο καπέλο, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους απόψεις και σκέψεις. Ως αποτέλεσμα έχουν τη δυνατότητα να δουν και άλλες οπτικές, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να εμπλακούν δημιουργικά σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (De Bono, 2006 • De Bono Thinking Systems, 2007 • Wikipedia).

Τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono

Η μέθοδος των «Έξι Καπέλα Σκέψης» («Six Thinking Hats»), του Edward de Bono εφαρμοστεί σωστά μπορεί να ενισχύσει πολύ την κριτική σκέψη και να δημιουργήσει ευκαιρίες για επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος. Δίνει την δυνατότητα για ομαδική συζήτηση αλλά και ατομική σκέψη. Με τη βοήθεια των έξι καπέλων κατά την εξέταση ενός προβλήματος από πολλές οπτικές υπάρχει χώρος για τη λογική, το συναίσθημα τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Η εφαρμογή της μεθόδου των έξι καπέλων σκέψης συναντά τρεις βασικές δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με τον τρόπο αντίδρασης των ατόμων σε κάποιο πρόβλημα. Πολλές φορές τα άτομα προσπαθώντας να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα κυριαρχούνται από το συναίσθημα, την ανικανότητα και τη σύγχυση.

Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι έχουν την τάση να μη σκέφτονται καθόλου άλλα να λειτουργούν αυθόρμητα με βάση το συναίσθημα και πολλές φορές το συναίσθημα και η προκατάληψη αποτελούν τον οδηγό στις αποφάσεις και πράξεις τους. Άλλοτε πάλι τα άτομα αντιδρούν με αίσθημα ανικανότητας και ανεπάρκειας σκέψης ή και πράξης. Με αυτόν τον τρόπο ακινητοποιούνται και αδυνατούν να σκεφτούν ή να πράξουν προς κάποια κατεύθυνση. Τέλος πολλές φορές παρατηρείται σύγχυση κατά τη προσπάθεια επίλυσης κάποιου ζητήματος, με την έννοια ότι υπάρχουν ταυτόχρονα τα πάντα στο μυαλό του ατόμου προσπαθώντας να τα σκεφτεί όλα, αλλά έτσι καταλήγει στο χάος.

Η αντιμετώπιση των τριών δυσκολιών μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των χρωματιστών καπέλων, τα οποία καθοδηγούν τη σκέψη του ατόμου και το βοηθούν στη λήψη σωστών αποφάσεων.

Το κάθε καπέλο επιτρέπει στον χρήστη να έχει μια διαφορετική οπτική, να σκέφτεται κριτικά και να προσπαθεί για την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε οποιοδήποτε πρόβλημα. Στη συνέχεια αλλάζει καπέλο με άλλο χρώμα και αυτό του επιτρέπει να δει τα ζητήματα από άλλη οπτική. Έτσι τα καπέλα σκέψης επιτρέπουν να χρησιμοποιούμε

αφενός τα συναισθήματα αλλά με σωστό τρόπο και αφετέρου να θέτουμε ένα σαφές πλαίσιο δράσης το οποίο επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε τα αισθήματα αδυναμίας. Επιπλέον με τη χρήση των έξι καπέλων αποφεύγεται η σύγχυση διότι κάθε φορά η σκέψη μας οδηγείται σε μια κατεύθυνση (De O Bono 2006• Κίνυνja 2015• Wikipedia).

Οι λειτουργίες των καπέλων με βάση το χρώμα

Η μέθοδος των έξι καπέλων σκέψης αφορά έξι διαφορετικές γνωστικές προσεγγίσεις στην κριτική σκέψη και ανάλυση στην προσπάθεια να κατανοήσουμε ένα ζήτημα ή πρόβλημα και να βρούμε την κατάλληλη λύση.

Κάθε “Σκεπτόμενο Καπέλο” (‘Thinking Hat’) αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, αντιπροσωπεύει μια διαφορετική λογική προσέγγιση στην κριτική σκέψη για ένα πρόβλημα, προσπαθώντας να το λύσει. Τα έξι χρωματιστά καπέλα είναι Μαύρο, Μπλε, Πράσινο Κόκκινο, Λευκό και Κίτρινο. Πιο συγκεκριμένα:

Μαύρο καπέλο

Ο De Bono (2006) επέλεξε το μαύρο χρώμα για την προσεκτική κριτική σκέψη επειδή η λέξη κριτική προέρχεται από τα ελληνικά και συνδέεται με τη λέξη κριτής. Ο De Bono εξηγεί ότι σε πολλές χώρες οι κριτές φορούν μαύρο και έτσι το μαύρο χρώμα είναι κατάλληλο για αυτό τον τρόπο σκέψης, διότι αντιπροσωπεύει μια σοβαρή εξέταση ζητημάτων ή προβλημάτων προς επίλυση.

Το «μαύρο καπέλο» σκέψης βοηθά να κάνουμε τα σχέδια μας πιο ανθεκτικά. Δεν πρόκειται για ένα κακό καπέλο. Συνδέεται με τη σκέψη, ελέγχει τη σκοπιμότητα και την εγκυρότητα των προτάσεων και επιδιώκει να αξιολογήσει και να κρίνει, δεν αντιπροσωπεύει εχθρική ή ανεπιθύμητη σκέψη. Βοηθάει ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν καλά μελετημένες στρατηγικές για να λυθεί το πρόβλημα. Η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων ενώ φοράμε το μαύρο καπέλο δημιουργεί ευκαιρίες για την εκτίμηση των πιθανών συνεπειών των αποφάσεών μας και μπορεί να μας προστατέψει από το κόστος ανεφάρμοστων στρατηγικών ή την επιλογή επιζήμιων ενεργειών.

Μπλε καπέλο

Το μπλε καπέλο συνδέεται με την οργανωτική κριτική σκέψη. Συμβολίζει τον έλεγχο της διαδικασίας και το χρησιμοποιούν τα άτομα που προεδρεύουν σε συνεδριάσεις. Περιλαμβάνει ενεργό έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών που ασχολούνται με την αναζήτηση μιας λογικής λύσης σε ένα πρόβλημα. Βοηθά στον εντοπισμό στρατηγικών και στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν για να λυθεί ένα δεδομένο πρόβλημα.

Επειδή το μπλε καπέλο σκέψης είναι ένα καπέλο σκέψης υψηλότερης τάξης, ο De Bono (2006) συνδέει το μπλε καπέλο με τον μπλε ουρανό που είναι πάνω απ' όλα. Αν ήμασταν στον ουρανό, θα μπορούσαμε να κοιτάξουμε κάτω και να δούμε τι συμβαίνει στο έδαφος. Με το μπλε καπέλο, προσπαθούμε να ανεβούμε πάνω από τη σκέψη που

λαμβάνει χώρα και να έχουμε μια γενική εποπτεία για να οργανώσουμε αυτό που συμβαίνει.

Έτσι, το μπλε καπέλο σκέψης φέρνει μια ειδική προοπτική στην κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων που βοηθούν στον καθορισμό και τη διατύπωση της φύσης του προβλήματος, θέτει σαφείς στόχους ή στόχους που πρέπει να επιδιωχθούν, προσδιορίζονται εναλλακτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν κατά την αναζήτηση της λύσης, γίνεται αξιολόγηση και επανεκτίμηση της προόδου που σημειώνεται και αποφασίζονται συνεχώς τα επόμενα βήματα καθώς οδεύουμε προς το προγραμματισμένο αποτέλεσμα.

Πράσινο καπέλο

Το πράσινο καπέλο αντιστοιχεί στη δημιουργική κριτική σκέψη. Φέρνει στη διαδικασία νέες ιδέες, νέες δυνατότητες, νέες προτάσεις αλλά και προτάσεις που δεν είχαν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως. Έτσι αντιπροσωπεύει τη σκέψη που κινείται δημιουργικά και καινοτόμα και οδηγεί σε δημιουργικές λύσεις κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος.

Το πράσινο χρώμα συνδέεται με το πράσινο της φύσης και της βλάστησης και μπορεί να συμβολίσει την παραγωγική ικανότητα και την ενέργεια που συνδέεται με τους φυσικούς πόρους.

Κόκκινο Καπέλο

Το κόκκινο καπέλο δίνει τη δυνατότητα της έκφρασης προσωπικών συναισθημάτων και της διαίσθησης. Τα συναισθήματα και οι διαισθητικές ιδέες διατυπώνονται σε ένα πλαίσιο ελευθερίας έκφρασης, χωρίς φόβο να κριθούν και χωρίς ανάγκη αιτιολόγησης.

Οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να πουν πώς αισθάνονται για μια προσέγγιση που ακολουθείται κατά την επίλυση ενός προβλήματος, χωρίς να χρειάζεται να δώσουν εξηγήσεις, χωρίς να είναι αναγκαία μια διαδικασία εξορθολογισμού και εκλογίκευσης των συναισθημάτων τους και χωρίς τον φόβο ότι θα αμφισβητηθούν.

Τα συναισθήματα που αναδύονται στη διαδικασία σκέψης περιλαμβάνουν χαρά, φόβο, θυμό, ζήλια και θλίψη αλλά και ευρύτερα συναισθήματα όπως συμπάθειες, αντιπάθειες, άγχος, αβεβαιότητα, ενδιαφέρον, σεβασμό και συντροφικότητα. Οι διαισθήσεις είναι ευρύτερες από τα συναισθήματα και εμφανίζονται όταν κάποιος ενεργεί ενστικτωδώς χωρίς να υποβληθούν οι ενέργειές τους σε διαδικασία εξορθολογισμού. Μπορεί να υπάρχει λογική, αλλά όχι εσκεμμένη γνωστική επεξεργασία. Ουσιαστικά, το κόκκινο καπέλο ζητάει απάντηση στην ερώτηση: τι νιώθω για το συγκεκριμένο θέμα, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;

Το χρώμα του καπέλου συνδέεται με την ερυθρότητα της φωτιάς. Το κόκκινο καπέλο περιλαμβάνει τόσο έντονα όσο και πιο απαλά συναισθήματα για παράδειγμα τον θυμό, τη χαρά, τη ζεστασιά και την ικανοποίηση.

Λευκό καπέλο

Το λευκό καπέλο συνδέεται με τις πληροφορίες που απαιτούνται για την επίλυση του προβλήματος που υπάρχει. Στο επίκεντρό της διαδικασίας βρίσκεται η απάντηση σε τρεις ερωτήσεις:

- ποιες πληροφορίες έχουμε;
- ποιες πληροφορίες χρειαζόμαστε για να διερευνήσουμε το πρόβλημα;
- πώς βρίσκουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε ;

Έχοντας εντοπίσει τις απαραίτητες πληροφορίες προβαίνουμε σε ομαδοποίηση και σε περειαίρω συλλογή πληροφοριών ώστε να συμπληρωθούν τα κενά στις γνώσεις μας.

Ο De Bono (2006) παρουσιάζει αυτόν τον τύπο σκέψης με τη μεταφορά ενός λευκού καπέλου επειδή συνδέει τις πληροφορίες με τις εφημερίδες οι οποίες εκτυπώνονται συμβατικά σε λευκό χαρτί. Επιπλέον υπάρχει η συσχέτιση του λευκού χρώματος με τις πληροφορίες, υποδηλώνοντας ότι το λευκό σημαίνει ουδετερότητα και αντικειμενικότητα των πληροφοριών που αναζητούνται, το μόνο που αναζητά αυτό το καπέλο είναι σωστές πληροφορίες, χωρίς προτάσεις, ιδέες, επιχειρήματα ή συναισθήματα.

Φυσικά, δίνεται προσοχή στη σημασία των πληροφοριών και της πηγής τους για τον προσδιορισμό της ακεραιότητας, της σημασίας και της εγκυρότητάς τους. Όταν φοράμε το λευκό καπέλο ψάχνουμε δεδομένα σκόπιμα, ώστε να γίνουμε καλά ενημερωμένα μέλη της κοινωνίας αντί να ζούμε ένα πρόβλημα και στη συνέχεια να αναζητήσουμε πληροφορίες για το πώς μπορεί να είναι λυθεί.

Κίτρινο καπέλο

Το κίτρινο καπέλο φέρνει στη διαδικασία της κριτικής σκέψης την αίσθηση αισιοδοξίας και την αποφασιστικότητα για επιτυχία. Στηρίζεται στη θετική σκέψη και αναζητά τα δυνατά σημεία που έχουμε και τις ευκαιρίες που μας παρουσιάζει η κατάσταση. Επιδιώκει να βασιστεί στα σημερινά δυνατά σημεία και επιτυχίες ώστε η τρέχουσα επιτυχία να τροφοδοτήσει περαιτέρω επιτυχίες. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται τα καλά σημεία, τα οφέλη, οι λόγοι για τους οποίους μια ιδέα θα λειτουργήσει και η πιθανότητα επιτυχίας. Με το κίτρινο καπέλο, γίνεται μια νέα πρόταση, προσφέρεται λύση, προτείνεται σχέδιο, αναμένοντας μελλοντικά οφέλη.

Η αισιοδοξία του κίτρινου καπέλου σκέψης βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και δεν είναι απλώς φαντασία ή απλές επιθυμίες που προκαλούνται από συναισθήματα (η μεγάλη διαφορά με το κόκκινο καπέλο σκέψης) Η αισιόδοξη προσέγγιση όχι μόνο επιθυμεί να συμβούν μεγάλα πράγματα αλλά αναλύει τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν και τις ενέργειες που λαμβάνονται και θα οδηγήσουν σε βελτιωμένα αποτελέσματα.

Ο De Bono (2006) συσχετίζει αυτήν την αισιόδοξη προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων με το κίτρινο χρώμα, επειδή το κίτρινο μπορεί να σημαίνει ηλιοφάνεια και αισιοδοξία και έτσι να βλέπει κανείς τη φωτεινή πλευρά των πραγμάτων.

(De Bono 1995▪ De Bono 2006▪De Bono Thinking Systems 2007▪ Kivunja 2015▪ Μανικάρου 2018).

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών - Επίλυση προβλήματος

Η Διευθύντρια σχολικής μονάδας συγκαλεί έκτακτο σύλλογο για να ενημερώσει για πρόβλημα υγείας μαθητή (επιληπτική κρίση) και για να ληφθεί απόφαση σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισής του. Με βάση τη θεωρία των καπέλων του De Bono:

Λευκό καπέλο: Με το λευκό καπέλο εστιάζουμε στα γεγονότα και τις λεπτομέρειες ενός θέματος, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Τι ξέρω για το θέμα; Τι πληροφορίες μου λείπουν σχετικά με το θέμα; Τι πληροφορίες σχετικά με το θέμα θέλω / πρέπει να γνωρίζω; Πώς μπορώ να βρω αυτές τις πληροφορίες;

Η Διευθύντρια ενημερώνει τον Σύλλογο για την ύπαρξη παιδιού με επιληψία, παραθέτοντας όλες τις πληροφορίες που έχει από τους γονείς. Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης προσθέτει κάποιες πληροφορίες που αφορούν την παρουσία του παιδιού στην τάξη.

Κόκκινο καπέλο: Το κόκκινο καπέλο μας οδηγεί να εξετάσουμε ένα θέμα μέσα από συναισθήματα απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Ποια είναι η αντίδρασή μου στις πληροφορίες; Πώς νιώθω για αυτές τις πληροφορίες τώρα; Πώς θα αισθάνονταν οι άλλοι γι' αυτό;

Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στο συγκεκριμένο τμήμα εκφράζουν τη δική τους άποψη. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μιλούν για αντίστοιχες εμπειρίες από άλλα σχολεία.

Μαύρο καπέλο: Το μαύρο καπέλο συνδέεται με τις αρνητικές πτυχές ενός θέματος. Επιχειρούμε να το προσεγγίσουμε απαντώντας στις ερωτήσεις: Τι συμβαίνει με αυτό το θέμα; Ποιοι είναι οι κίνδυνοι και τα προβλήματα;

Εκφράζονται έντονες ανησυχίες για τη δυνατότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης ενός πιθανού επεισοδίου.

Κίτρινο καπέλο: Πρόκειται για το καπέλο της αισιοδοξίας, το οποίο μας οδηγεί να σκεφτούμε τις θετικές πτυχές ενός θέματος απαντώντας στις ερωτήσεις: Ποια είναι τα καλά σημεία; Ποια είναι τα οφέλη;

Η Διευθύντρια διευκρινίζει ότι παρέχεται αγωγή και ότι θα υπάρχει άμεσα στη σχολική μονάδα σχολικός νοσηλευτής.

Πράσινο καπέλο: Πρόκειται για το καπέλο της δημιουργικότητας. Χρησιμοποιούμε τη φαντασία μας για ένα να δοθεί λύση σε ένα θέμα, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Πώς μπορεί να επιλυθεί αυτό; Τι άλλο μπορούμε να δοκιμάσουμε; Υπάρχει άλλη λύση που δεν έχουμε εξετάσει;

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει να προσέχει περισσότερο τον μαθητή και να μιλάει καθημερινά με τους γονείς μέχρι να έρθει ο νοσηλευτής.

Μπλε καπέλο: Με το μπλε καπέλο γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουμε τη μεγάλη εικόνα και να κάνουμε περίληψη του θέματος, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Τι έχω κάνει μέχρι τώρα; Τι θα κάνω στη συνέχεια; Ποιες αποφάσεις έχουν ληφθεί;

Η Διευθύντρια εισηγείται την τοποθέτηση ενός/μιας επιπλέον εκπαιδευτικού κατά την εφημερία, μέχρι την έλευση του νοσηλευτή κάτι που γίνεται δεκτό από τον σύλλογο.

Με τη βοήθεια των χρωματιστών καπέλων εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων και έχουν την ευκαιρία αφενός να εκφράσουν τις απόψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα τους και αφετέρου να κρίνουν, να επιλέξουν και να προτείνουν λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται, φορώντας κάθε φορά άλλο καπέλο σκέψης, να εκφραστούν ανάλογα με τη λειτουργία σκέψης του καπέλου.

(Dyck, 2010 ▪ Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015).

Συμπεράσματα

Η μέθοδος των Έξι Καπέλων Σκέψης του De Bono προσφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης και ενίσχυσης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Έχει ως στόχο να βοηθήσει τα άτομα να εξετάσουν σφαιρικά ένα ζήτημα και να εκφέρουν την άποψή τους, κάθε φορά με βάση το καπέλο σκέψης που φορούν εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή. Επομένως τα άτομα καλούνται όχι να υπερασπιστούν την άποψή τους για ένα ζήτημα αλλά μέσω της μεταφορικής χρήσης των χρωματιστών καπέλων να εστιάσουν σε μια συγκεκριμένη οπτική. Ως αποτέλεσμα τα άτομα εκφράζονται ελεύθερα και χωρίς τον φόβο επικρίσεων ή τη διαδικασία εξορθολογισμού και με αυτό τον τρόπο βοηθούν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων.

Ειδικότερα η εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία διότι δίνει τη δυνατότητα για καλλιέργεια συνεργατικής μάθησης, ενσυναίσθησης, ακρόασης, εξαγωγής συμπερασμάτων και λύσεις προβλημάτων. Με τη μέθοδο των έξι καπέλων σκέψης οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται σε δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη τους, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία της κοινωνίας των πολιτών που θα συνεργάζονται αποτελεσματικά και θα μπορούν να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν επιτυχημένες αποφάσεις.

Βιβλιογραφία

Βλαχοκυριάκου, Φ. & Τζωρτζάκης, Ι. (2015). *Από την αντιπαραθετική στην παράλληλη σκέψη - Τα έξι καπέλα της σκέψης στην εκπαίδευση: Θεωρία και Αναπαραστάσεις διαδικασίας για εφαρμογή από μαθητές και εκπαιδευτικούς*. Ηράκλειο. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/ybr9263d> στις 20/3/2020.

- Μανικάρου Μ. (2018). *Αλλάζοντας έξι καπέλα... έξι χρώματα. Η αξιοποίηση της τεχνικής των «έξι καπέλων σκέψης» του Edward De Bono στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων* Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t28/02-manikarou.pdf> στις 20/3/2020.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι.
- De Bono, E. (2006). *Τα Έξι Καπέλα Της Σκέψης*. Μετάφραση: Γιώργος Μπαρουζής. Αθήνα: Αλκυών.
- De Bono, E. (1995). Serious Creativity. *The Journal for Quality and Participation*, 18, 12-18.
- De Bono Thinking Systems (2007). Ανακτήθηκε από <http://www.debonothinkingsystems.com/tools/6hats.htm> στις 20/3/2020.
- Dyck B. (2010). *Six Thinking Hats*. Ανακτήθηκε από <https://teachnet.com/manage/classroom-management/six-thinking-hats/> στις 20-3-2020.
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3, 81-91. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81> στις 20/3/2020.
- Kivunja, Ch. (2015). *Using De Bono's Six Thinking Hats Model to Teach Critical Thinking and Problem Solving Skills Essential for Success in the 21st Century Economy* Ανακτήθηκε από https://file.scirp.org/pdf/CE_2015031710033222.pdf στις 20/3/2020.
- Wikipedia. *Six Thinking Hats*. Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Six_Thinking_Hats στις 20/3/2020.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Χαρίση Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής", haridimi10@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε ήταν η ποσοτική. Ως μέθοδος συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που προέκυψε από τη σύνθεση δύο ερευνητικών εργαλείων, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία με πιθανότητα και συγκεκριμένα η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε κλίμακα 0-4, βρέθηκε ότι οι διευθυντές υιοθετούν συχνότερα το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας με μέσες τιμές 2,53 και 2,41 αντίστοιχα, ενώ σπάνια το στυλ της προς αποφυγή ηγεσίας με μέση τιμή 1,17. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες που οι διευθυντές ακολουθούσαν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας οι συγκρούσεις είναι λιγότερες και όταν προέκυπταν αντιμετωπίζονταν αποτελεσματικά με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0.00$.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, διαχείριση συγκρούσεων, διευθυντής, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός για την έννοια της σύγκρουσης. Αντίθετα, συναντάται πληθώρα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που όλες όμως συγκλίνουν στην άποψη ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012). Είναι ένα φαινόμενο συνδεδεμένο με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς στην εκπαιδευτική διαδικασία αλληλεπιδρούν περισσότερα από ένα άτομα (Burnside, 2008), με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους, με αποτέλεσμα οι μεταξύ τους συγκρούσεις να είναι αναπόφευκτες (Karim, 2015). Οι Everard και Morris (1999), ορίζουν τη σύγκρουση ως «την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, ώστε μέσα από τη συζήτηση των εναλλακτικών λύσεων να προκύψουν νέες προοπτικές που μέχρι τότε δεν είχαν εξεταστεί». Για τους ίδιους, η σύγκρουση, όπως και ο ανταγωνισμός, μπορεί να ωφελήσει τον οργανισμό, με την ίδια όμως ευκολία μπορεί και να τον καταστρέψει, ενώ «η απουσία σύγκρουσης μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία, ακόμα και νωθρότητα».

Σχέση ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων από τον διευθυντή, η αποκωδικοποίηση ενός συγκεκριμένου συγκρουσιακού φαινομένου και η επιστράτευση της λογικής με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπισή του (Rahim, 2002), αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντά του (Δακοπούλου, 2008) και θεωρείται κλειδί για την επιτυχία του (Everard & Morris, 1999). Ο τρόπος που θα τη διαχειριστεί, μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξή της ώστε να αποβεί ωφέλιμη ή καταστροφική για τον οργανισμό (Cetin & Hacifazlioglu, 2004). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) ο διευθυντής μπορεί να εμπλακεί σε μια συγκρουσιακή κατάσταση παίρνοντας το ρόλο:

- του υποκινητή της σύγκρουσης: όταν ο ίδιος επιδιώκει και προκαλεί διαφωνίες με στόχο να δρομολογήσει μια διαδικασία αλλαγής στον εκπαιδευτικό οργανισμό
- του εναγόμενου: όταν του ασκείται κριτική από τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διοίκησης που έχει επιλέξει να εφαρμόσει
- του μεσολαβητή της σύγκρουσης: όταν καλείται να πάρει το ρόλο του μεσολαβητή στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας τη διατήρηση της ισορροπίας και την αποφυγή των δυσάρεστων επιπτώσεων στη σχολική μονάδα.

Το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς είναι δυνατόν να αποτελέσει παράγοντα πρόκλησης αντιθέσεων, διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ των μελών του. Οι Everard και Morris (1999) περιγράφουν την ηγετική συμπεριφορά με βάση δύο διαστάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγικότητα του έργου και η δεύτερη διάσταση με το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο ηγέτης για το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Οι ίδιοι παρουσίασαν 5 διαφορετικούς τύπους ηγετών: α) τον φιλικό ηγέτη που δίνει έμφαση στους εργαζόμενους, β) τον κατηγορηματικό που ενδιαφέρεται μόνο για την παραγωγή έργου αδιαφορώντας για τους εργαζόμενους, γ) τον διαχειριστικό ηγέτη, ο οποίος ενδιαφέρεται ιδιαίτερα με τις διοικητικές διαστάσεις του ρόλου του, δ) τον παθητικό που δείχνει παθητική στάση στη διάθεση των εργαζομένων για καινοτομία και τέλος ε) τον παρακινητικό ηγέτη, που ενδιαφέρεται τόσο για το έργο όσο και για τους εργαζόμενους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης στις ανθρώπινες σχέσεις και στο βαθμό απόδοσης των συνεργατών του στην εργασία τους (Blake & Mouton, 1964) δίνει συνέχεια στις Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας, που επικεντρώθηκαν, στα συναισθήματα, στη διαμόρφωση και προώθηση ενός κοινού οράματος και στη στήριξη των αντιλήψεων των υφισταμένων (Κάντας, 2008). Οι τρέχουσες τάσεις αναφέρονται: α) στην παθητική ηγεσία, με τον διευθυντή να αποφεύγει να καθορίζει ενδελεχώς τις συμφωνίες, να αποσαφηνίζει τις προσδοκίες, να παίρνει αποφάσεις και να αναμειγνύεται σε βασικά ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης, β) τη συναλλακτική, όπου ο διευθυντής παρακινεί τους συνεργάτες του μέσω της επιβράβευσης και της τιμωρίας (Bass & Avolio, 1994), με αποτέλεσμα κάθε καλή προσπάθεια να επιβραβεύεται, ενώ να τιμωρείται η φτώχη απόδοση και το αρνητικό αποτέλεσμα (Bass, 2008), και γ) τη μετασχηματιστική ηγεσία, με τον ηγέτη-

διευθυντή να «μετασχηματίζει» τους ακολούθους τους, να τους βοηθά να αναπτύξουν στρατηγικές για να πετύχουν τους στόχους και να τους παρακινεί σε ανώτερα επίπεδα απόδοσης, αφοσίωσης και ηθικής, μεταβάλλοντας τον στόχο σε δράση, μεταλαμπαδεύοντάς τους τις δικές του ηθικές αξίες και τα δικά του οράματα (Day & Antonakis, 2012· Bass & Avolio, 1994).

Είναι φανερό, ότι ένας ηγέτης δεν υιοθετεί ένα στυλ ηγεσίας, καθώς δεν υπάρχει σαφής απάντηση για το ποιο στυλ θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητα του κάθε στυλ εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Fiedler ο ηγέτης – διευθυντής προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του, έχει τη διακριτική ευχέρεια να επιλέξει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει, τις ειδικές συνθήκες, τις ευκαιρίες και τις απειλές που παρουσιάζονται. Εν κατακλείδι, δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που ενδείκνυται ως κατάλληλο για κάθε περίπτωση στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το στυλ που θα υιοθετηθεί σε κάθε περίπτωση εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του ηγέτη, από την ωριμότητα και τις προσδοκίες των συνεργατών του και από την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει. Η διαχείριση της σύγκρουσης, δεδομένου ότι αποτελεί μια αναπόφευκτη κατάσταση, απαιτεί από μέρος του δημιουργία κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος που να συνάδει με τις ικανότητες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής πρέπει να κατανοήσει την αιτία της σύγκρουσης και να χρησιμοποιήσει κατάλληλες στρατηγικές για τη βελτίωση της κατάστασης βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών. Ο ρόλος του περιλαμβάνει δύο πτυχές. Αφενός, ο ίδιος να συνειδητοποιήσει την ανάγκη να παρέμβει και αφετέρου να έχει τις δεξιότητες μιας αποτελεσματικής παρέμβασης (Durosaro, et.al., 2012).

Μέθοδος

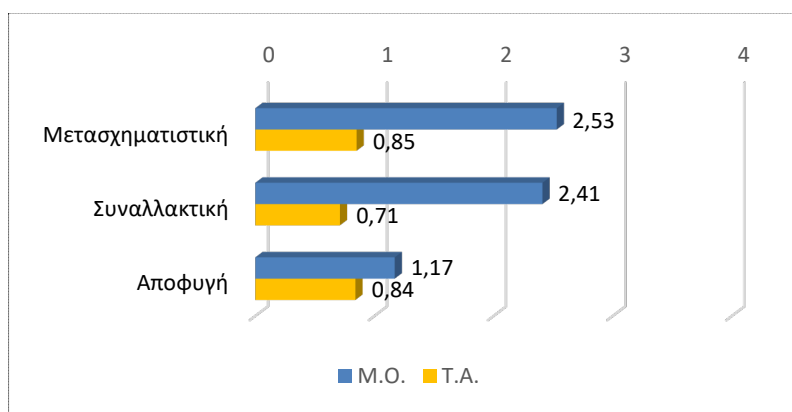
Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε 25 από τα 135 δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου (ποσοστό 18,5%), που επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτά, 128 συμμετείχαν στην έρευνα. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι γυναίκες αποτελούσαν το 66%, ενώ οι άντρες το 34%. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 31-40 έτη. Οι 91 εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο ΠΕ70 και ΠΕ70.50, ενώ οι υπόλοιποι 37 σε κλάδο ειδικοτήτων. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, το 62,8% του δείγματος ήταν μόνιμοι, και το υπόλοιπο 37,2% αναπληρωτές. Το 49% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τον τωρινό του διευθυντή 1-5 έτη, ενώ το 32,4% λιγότερο από 1 έτος. Σχετικά με το μέγεθος των σχολικών μονάδων στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 57,4% εργαζόταν σε σχολεία που φοιτούν 100 έως 200 μαθητές, το 23,8% σε σχολεία που το μαθητικό δυναμικό ξεπερνούσε τους 200 μαθητές, ενώ το 18,8% ανέφερε ότι στο σχολείο τους φοιτούσαν λιγότεροι από 100 μαθητές.

Η επισκόπηση διενεργήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2019 έως τον Ιανουάριο του 2020, και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος προέκυψε από

τη σύνθεση δύο ερευνητικών εργαλείων: α) το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – M.L.Q. 5X-Short) των Bass & Avolio (1995), που μετρά την πλήρη έκταση της ηγετικής συμπεριφοράς, της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της προς αποφυγή ηγεσίας, με τη βοήθεια 36 κλειστών ερωτήσεων με μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, (0=Ποτέ, 4=Σχεδόν πάντα) και β) το ερωτηματολόγιο προσανατολισμού συγκρούσεων των Everard & Morris, (1999) με μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0=Ποτέ, 4=Σχεδόν πάντα). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v25.

Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από το Γράφημα 1, οι ερωτηθέντες συμφωνούν μερικές φορές έως αρκετά συχνά με στοιχεία της διάστασης «Μετασχηματιστική» (Μ.Ο.=2,53) και της διάστασης «Συναλλακτική» (Μ.Ο.=2,41), ενώ συμφωνούν σπάνια με στοιχεία της διάστασης προς «Αποφυγή» (Μ.Ο.=1,17).



Γράφημα 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της ηγεσίας

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσω των τιμών των διαστάσεων ηγεσίας στις κατηγορίες συχνότητας των συγκρούσεων εντοπίστηκαν διαφορές τόσο στη μετασχηματιστική όσο και στην προς αποφυγή ηγεσία (p-values 0,00) ενώ στη συναλλακτική (p-values 0,05).

Συνεχίζοντας την ανάλυση με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συναντάται συχνότερα στα σχολεία που εμφανίζονται σπάνια συγκρούσεις, σε αντίθεση με αυτά που οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνές (p-values 0,01). Αντίστροφα αποτελέσματα ισχύουν στα σχολεία που οι διευθυντές ακολουθούν την προς αποφυγή ηγεσία. Συναντάται περισσότερο η μορφή αυτή ηγεσίας στα σχολεία με συχνές (p-values 0,00) και πολύ συχνές συγκρούσεις (p-values 0,02) σε σχέση με αυτά που οι συγκρούσεις παρατηρούνται σπάνια.

Συζήτηση

Αναφορικά με τον τύπο της ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές έως αρκετά συχνά ο διευθυντής εφαρμόζει τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία, ενώ σπάνια την προς αποφυγή. Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται με τα ευρήματα των Διάδου (2014) και Παπάζογλου (2016), σύμφωνα με τα οποία οι διευθυντές προσπαθούν να ενσωματώσουν στο ηγετικό τους προφίλ το συναλλακτικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και λιγότερο το προς αποφυγή. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα της Τσιρογιάννη (2018) που υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιθυμούν ο ρόλος των διευθυντών να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και να διαθέτουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συναλλακτικού και μετασχηματιστικού ηγέτη. Ταυτίζεται με τους Bass & Avolio (1993) και Vera & Crossan (2004) που επεσήμαναν το θετικό αντίκτυπο της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας στον οργανισμό, ενώ διαφωνεί με τη διαπίστωση των Kurland et al. (2010), που από την έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά προσκείμενοι απέναντι σε έναν ηγέτη που υιοθετεί μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, που τους σέβεται, τους υποστηρίζει και τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων, ενώ δεν είχαν την ίδια θετική στάση απέναντι σε έναν ηγέτη που υιοθετεί συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μικρότερες τιμές από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας παρουσιάζει το συναλλακτικό επιβεβαιώνοντας έτσι τη θεωρία των Avolio και Bass (2004). Η εντονότερη παρουσία του μετασχηματιστικού στυλ σε σχέση με το συναλλακτικό είναι πιθανόν να οφείλεται στη μακρά περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τον Bass (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία αναδύεται σε περιόδους κρίσης, με τους ηγέτες να κινητοποιούνται για τον εντοπισμό των προβλημάτων της υπάρχουσας κατάστασης.

Από την έρευνα προέκυψε ότι ο ρόλος του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ως υποστηρικτής, καθοδηγητής και διευκολυντής στηρίζει ηθικά και πρακτικά τους εκπαιδευτικούς κερδίζοντας έτσι το σεβασμό τους. Είναι υπεύθυνος για την διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος και ανάπτυξης κουλτούρας συλλογικότητας και επικοινωνίας. Όταν ο διευθυντής δεν ακολουθεί αυτό το στυλ ηγεσίας, δεν προωθεί τη συλλογικότητα και την από κοινού λήψη των αποφάσεων, τότε δημιουργείται αρνητικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι μεταξύ τους συγκρούσεων να είναι συχνότερες. Ως κυριότερα αίτια συγκρούσεων, όπως προέκυψαν από την έρευνα είναι η έλλειψη επικοινωνίας και ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με προηγούμενες μελέτες (Iordanides et al., 2014 · Saiti, 2015 · Φιλίππου, 2016). Ως προς τη συχνότητα των συγκρούσεων διαπιστώθηκε διαφοροποίηση μεταξύ της μετασχηματιστικής και της προς αποφυγή ηγεσίας, παρέχοντας πρόσθετη υποστήριξη στα ευρήματα των Iordanides κ. συν. (2014) σύμφωνα με τα οποία το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και η προσωπικότητά του παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση των συγκρούσεων. Στις εκπαιδευτικές μονάδες που οι διευθυντές εφαρμόζουν περισσότερο την προς αποφυγή ηγεσία οι

συγκρούσεις είναι συχνότερες. Αντίθετα όταν οι διευθυντές ενσωματώνουν στο ηγετικό τους προφίλ το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας οι συγκρούσεις είναι πολύ λιγότερες. Τέλος, από την παρούσα έρευνα δεν προέκυψε σχέση της συναλλακτικής ηγεσίας και της εμφάνισης των συγκρούσεων.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για το ρόλο του διευθυντή σε σχέση με τη διαχείριση των συγκρούσεων προέκυψε ότι είναι εκείνος που πρωταρχικά μεσολαβεί για την επίλυση του προβλήματος και, αναζητώντας την καλύτερη δυνατή λύση, προσπαθεί να πετύχει την ειρηνική συνύπαρξη και των συμβιβασμό των συγκρουόμενων μερών. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι λιγότερο συχνά ο διευθυντής χρησιμοποιεί την εξουσία του ως αποτελεσματικό μέσο για τη συμμόρφωση των συγκρουόμενων πλευρών, ή αποστασιοποιείται, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να λύσουν μόνοι τους τις διαφωνίες τους.

Εν κατακλείδι, το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό και επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Διαταράσσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, το κλίμα του οργανισμού φτάνοντας μέχρι τη στοχοθεσία ως την οργανωτική δομή του. Ο διευθυντής που λειτουργεί διαμεσολαβητικά χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που ευνοεί τις συνεργατικές διαδικασίες, που επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας ενιαίας ομάδας με συνοχή κι αλληλοϋποστήριξη είναι σε θέση να επιλύσει τις πιθανές, αναδυόμενες συγκρούσεις με εφόδιο την επιστημονική και διοικητική του κατάρτιση. Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1993) και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με την εξιδανικευμένη επιρροή, την παρακίνηση που εμπνέει, την πνευματική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές-ηγέτες είναι ικανοί να προλαμβάνουν τις ενδεχόμενες συγκρούσεις, ή να σταματούν τις συγκρούσεις εν τη γενέσει τους. Αντίθετα, όταν ο ηγέτης αποφεύγει να παίρνει μέτρα και αποφάσεις για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων, δεν εμπλέκεται, δεν αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο και είναι απών σε κάθε δύσκολη στιγμή οδηγεί στην κλιμάκωση των συγκρούσεων και κατά συνέπεια στη μείωση της απόδοσης και της παραγωγικότητας του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). *Transformational leadership and organizational culture*. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Burnside, C.L. (2008). Coping with conflict in the workplace. Διαθέσιμο σε: http://web.archive.org/web/20020202160034re_/www.tccta.org/Messengerbackissues/Dec95Messengerarticles/Conflict.html [Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020]
- Cetin, M. O., & Haciafazlioglu, O. (2004). Conflict management styles: A comparative study of university academics and high school teachers. *Journal of American Academy of Business*, 5 (1/2), 325, 8.
- Day, D. V. & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durosaro, I. A., et. al. (2012). Principal's Personal Characteristics and Conflict Management in Kwara State Secondary Schools, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 167-174.
- Everard, K., B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Δ. Κικίτζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Fiedler, E. F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A., & Ifanti, A. (2014). Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2 (2), p.p.37-58
- Karim, D. (2015). Managing Conflict dy School Leadership: A case Study of a School from Gilgit-Biltistan. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(5), 340-343
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). *Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision*. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7–30.
- Rahim, M., A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206 – 235.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), p.p.582-609. DOI: 10.1177/1741143214523007

- Vera, D. & Crossan, M. (2004). *Strategic leadership and organizational learning*. *Academy of Management Review*, 29, 222–240
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις– ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Π. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή – Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ
- Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κάντας, Α. (2008). Χαρισματική, Διαπραγματευτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία. Στο: Α. Κάντας, *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία* (σελ. 175-179). Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. (3η έκδ.). Αθήνα : Ιδίου.
- Τσιρογιάννη, Α. (2018). *Οργανισμός μάθησης και εκπαιδευτική Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλίας*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Φιλίππου, Γ. (2016). *Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες και ο ρόλος και το έργο του Διευθυντή στη διαχείριση και αντιμετώπισή τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σάμου*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση ομάδας

Μαυρίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., ekaktos@gmail.com

Περίληψη

Ο άνθρωπος, στην καθημερινότητά του, μαθαίνει να λειτουργεί μέσα σε ομάδες, μικρές ή μεγάλες, τυπικές ή άτυπες. Στον εργασιακό χώρο η σωστή οργάνωση των ομάδων έχει πολύ μεγάλη σημασία για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Ο βαθμός σύνδεσης των ομάδων με την αποτελεσματικότητα των οργανισμών αποτυπώνεται στις έρευνες που έχουν αναπτυχθεί, γύρω από το αντικείμενο αυτό, από τη Διοικητική Επιστήμη. Η διαχείριση των ομάδων από την ηγεσία είναι ένα καίριο ζήτημα για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Η έννοια, τα χαρακτηριστικά, οι διαστάσεις και η σχέση ομάδας και ατόμου είναι πεδία που διερευνήθηκαν κυρίως από την Κοινωνική Ψυχολογία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hogg και Vaughan (2010) "υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί της κοινωνικής ομάδας, όσοι είναι και οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, που ερευνούν τις κοινωνικές ομάδες". Οι Johnson & Johnson το 1987, ορίζουν την ομάδα ως "μια κοινωνική ομάδα που αποτελείται από δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλοεπιδρούν ο ένας με τον άλλον, έχουν επίγνωση της συμμετοχής τους στην ομάδα, επίγνωση της συμμετοχής άλλων μελών της ομάδας και επίγνωση της θετικής τους αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθούν αμοιβαίοι στόχοι" (Κοκκινάκη, 2001 & 2006' Μπάκα, 2013' Hogg & Vogue, 2010).

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδα, ηγεσία, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα στοιχεία που διαφοροποιούν την έννοια της ομάδας από την απλή συνάθροιση ατόμων σε συγκεκριμένο σημείο, είναι η επίγνωση της συμμετοχής των ατόμων στην ομάδα (τόσο των ίδιων όσο και των υπολοίπων μελών) καθώς και η επίγνωση της θετικής τους αλληλεπίδρασης προκειμένου να οδηγηθεί η ομάδα στην επίτευξη των κοινώς αποδεκτών και προκαθορισμένων στόχων της. Σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006), "όλες οι κοινωνικές ομάδες έχουν κάποιες κοινές ιδιότητες που σχετίζονται ακριβώς με την "κοινωνική" τους φύση", ενώ "...όλες οι ομάδες δεν είναι "κοινωνικές". Αυτό αποτελεί και ένα στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί και τις τυπικές από τις άτυπες ομάδες. Οι βασικές ιδιότητες μίας κοινωνικής ομάδας είναι η αλληλεπίδραση των μελών της, η αυτό – αντίληψη της συμμετοχής τους, η οριοθέτηση και προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, η αλληλεξάρτηση, η ικανοποίηση των αναγκών των μελών, η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους βάση συγκεκριμένων κανόνων και η αλληλοεπιρροή αυτών (Κοκκινάκη, 2001' Μπάκα, 2013' Hogg & Vogue, 2010).

Οι ομάδες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Όπως επισημαίνουν οι Hogg & Vaughan (2010) "...κοινωνικοποιούμε μέσα σε ομάδες, εργαζόμαστε μέσα σε ομάδες...οι ομάδες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τι άτομα είμαστε και τι είδους ζωή ζούμε...καθορίζουν τη γλώσσα που μιλάμε,... τις στάσεις που υποστηρίζουμε....Ακόμα και εκείνες οι ομάδες στις οποίες δεν ανήκουμε... έχουν βαθύ αντίκτυπο στις ζωές μας". Και καταλήγουν ότι "σε αυτό το εξαιρετικά περίπλοκο πλέγμα

ομαδικών επιρροών, το πεδίο του αυτόνομου, ανεξάρτητου, μοναδικού εαυτού ίσως να είναι όντως περιορισμένο".

Πολλές θεωρητικές απόψεις έχουν αναπτυχθεί για την εξήγηση της σημασίας τους. Μεταξύ αυτών η **θεωρία της κοινωνικής μάθησης**, σύμφωνα με την οποία "τα άτομα στρέφονται στις ομάδες για βοήθεια, αγάπη, προστασία, ασφάλεια, φιλία ...κλπ", της **κοινωνικής σύγκρισης**, η οποία υποστηρίζει ότι το κίνητρο για την ένταξή μας σε ομάδες είναι ότι, "οι απόψεις και οι ικανότητες των μελών της ομάδας στην οποία ανήκουμε λειτουργούν ως μέτρο σύγκρισης για την ορθότητα της δικής μας άποψης ή για το επίπεδο των ικανοτήτων μας" και της κοινωνικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία "ανήκουμε σε ομάδες που μας βοηθούν να αποκτήσουμε θετική κοινωνική ταυτότητα" (Νασιάκου, Χαντζή, & Φατούρου-Χαρίτου, 2000).

Στον εργασιακό χώρο η λειτουργία των ομάδων επίσης είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς ένα σημαντικό μέρος των εργασιών σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση (όπως και σε μία εκπαιδευτική μονάδα) εκτελείται μέσω ομάδων. Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2002), οι ομάδες "έχουν τη δυνατότητα να επιτυγχάνουν μεγαλύτερο αποτέλεσμα, από ότι το άθροισμα των αποτελεσμάτων των ατόμων που τις αποτελούν, αν το καθένα λειτουργούσε μεμονωμένα" ... καθώς η ομάδα, όταν είναι ώριμη και λειτουργεί αποτελεσματικά, δημιουργεί τέσσερις ειδικές δυνατότητες: α) δημιουργία φαινομένου **συνέργειας** β) συμβάλλει στην επίτευξη **συντονισμού** και στην αντιμετώπιση της **πολυπλοκότητας** γ) συμβάλλει στην **ικανοποίηση** των ατόμων δ) η λειτουργία της αποτελεί μία **αναπτυξιακή διαδικασία** για τα μέλη της. Όπως αναφέρει ο ίδιος ενδεικτικό της σπουδαιότητας των ομάδων στην εργασία είναι ότι " το 50% περίπου... του εργάσιμου χρόνου των διοικητικών στελεχών διατίθεται για τη συμμετοχή τους σε ομάδες", ενώ "για τα ανώτερα στελέχη ... μπορεί να φτάνει και στο 80%...".

Ομάδα και ηγεσία

Σε κάθε ομάδα υπάρχουν κάποιοι τυπικοί ρόλοι, οι οποίοι έχουν και ένα συγκεκριμένο status. Σε ένα σχολείο υπάρχει ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής, οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, ρόλοι που είναι συγκεκριμένοι, οριοθετημένοι με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, εύρος ευθύνης και ισχύος. Υπάρχουν, επίσης, και ρόλοι που αναλαμβάνονται σε ομάδες έργου, οι οποίες δημιουργούνται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με πολύ συγκεκριμένο σκοπό π.χ. την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι ομάδες αυτές δημιουργούνται άμεσα και σχεδόν αυτόματα, χωρίς προγραμματισμό και οργάνωση, χωρίς ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων, εξ' αρχής προκαθορισμένων. Μοιάζουν με ομάδες που «μπαίνουν στον αυτόματο πιλότο». Το μόνο που γνωρίζουν τα μέλη τους είναι πως πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου σκοπού. Το πώς θα φτάσουν στον σκοπό αυτό ή το πώς θα ελέγξουν την επίτευξη του στόχου τους δεν το γνωρίζουν, όπως δεν γνωρίζουν και τους ρόλους τους. Συνήθως οι ρόλοι είναι άτυποι, που τους αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας, ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τους επιβάλουν και στα υπόλοιπα μέλη. Ωστόσο στα πλαίσια μιας ομάδας οι ρόλοι είναι ανάγκη να είναι προκαθορισμένοι και αμοιβαία αποδεκτοί από τα μέλη της προκειμένου η ομάδα να φέρει εις πέρας, αποτελεσματικά, την εργασία που έχει αναλάβει. Διαφορετικού τύπου

ομάδες απαιτούν διαφορετικού τύπου ρόλων, ωστόσο κάποιοι ρόλοι, όπως αυτός του ηγέτη, παραμένουν σταθεροί σε όλες τις ομάδες.

Σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006), "σε όλες τις ομάδες, ακόμα και στις πιο δημοκρατικές και ισότιμες, παρατηρείται κάποια ανισότητα στην κατανομή εξουσίας και κύρους. Συνήθως κάποιο ή κάποια μέλη "ηγούνται" της ομάδας. Ο ρόλος του ηγέτη είναι συντονιστικός των υπολοίπων μελών, και αν πρόκειται να μιλήσουμε για τον χαρισματικό ηγέτη, θα πρέπει να πούμε πως αυτός είναι ανάγκη να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όχι μόνο την εκτίμηση των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα, ως ικανός ηγέτης αλλά και τη συναισθηματική αποδοχή ως ο πλέον αγαπητός.

Σε μια ομάδα τα μέλη της τείνουν να ταυτιστούν με τον ηγέτη τους ενώ ταυτόχρονα προβάλλουν στο πρόσωπό του, ο καθένας, τις προσωπικές τους επιθυμίες και επιδιώξεις. «Ηγέτης είναι το μέλος της ομάδας που ακολουθούν τα υπόλοιπα μέλη, γιατί διαβλέπουν ότι αυτό θα εκπληρώσει τις προσωπικές τους επιθυμίες και πιστεύουν ότι εκφράζει, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τους στόχους της ομάδας. «Με την διαπίστωση της ευφυΐας, της ικανότητας επικοινωνίας, της αυτοπεποίθησης και της μόρφωσης μπορεί να επιλεγεί με αντικειμενικές μεθόδους ένας γραφειοκρατικός- ορθολογικός ηγέτης, αλλά όχι ένας χαρισματικός. Η δυνατότητα ανάληψης του ρόλου του χαρισματικού ηγέτη μπορεί να διαπιστωθεί μόνο με τις συναισθηματικές απαιτήσεις των μελών της ομάδας» (Λυμπερόπουλος, 1991). Σύμφωνα με τον Adair ο ικανός ηγέτης πρέπει να βρει την ισορροπία μεταξύ των αναγκών του έργου, της ομάδας και των ατόμων (όπ. αν. Λυμπερόπουλος, 1991). Κοινός στόχος των μελών της ομάδας είναι η επίτευξη των αναγκών του έργου. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του/των στόχων είναι η διασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας των μελών της. Ο κύριος υπεύθυνος για την αρμονική συνεργασία των μελών είναι ο ηγέτης της, ο οποίος, προκειμένου να την επιτύχει, φροντίζει ώστε:

- Οι στόχοι να είναι σαφείς και ξεκάθαροι για όλους
- Να είναι μετρήσιμοι
- Να είναι συμφωνημένοι από το σύνολο της ομάδας
- Οι ρόλοι να είναι σαφέστατα καθορισμένοι χωρίς επικαλύψεις
- Το υπό εκτέλεση έργο να συνδέεται με συγκεκριμένα χρονικά όρια.

Ο ηγέτης και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πρέπει να συναποφασίζουν τόσο για τον τρόπο όσο και για τον χρόνο και τη μέθοδο υλοποίησης των στόχων. Ο ρόλος του ηγέτη μέσα στην ομάδα ποικίλλει ανάλογα με τη δομή της αλλά και τη συμπεριφορά του μέσα σ' αυτήν. Η αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση η επιτυχία του ηγέτη καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τη σωστή επιλογή του μοντέλου ηγεσίας που θα επιλέξει να ακολουθήσει. Από το διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (1964), (Σχ. 1), διαφαίνεται πως το πλέον αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας είναι εκείνο στο οποίο ο ηγέτης να μην δείχνει ενδιαφέρον για τη μεγιστοποίηση της «παραγωγής» αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει υψηλό ενδιαφέρον και για το ανθρώπινο δυναμικό. Ο ρόλος του,

επομένως, δεν επικεντρώνεται μόνο στην αύξηση της «παραγωγής» αλλά και στην αξιοποίηση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού.

Σχ. 1



Μπορεί, στα αρχικά στάδια της ύπαρξης μιας ομάδας ο ηγέτης να είναι αυτός που θα αποφασίζει ή θα κατευθύνει τα μέλη της, ωστόσο η ωριμότητά της και η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητά της επέρχεται όταν αυτή θα καταφέρει να λειτουργήσει χωρίς την ευδιάκριτη παρέμβαση του ηγέτη της και θα περιορίσει τον ρόλο του, απλώς, στον συντονισμό της.

Έρευνες του R. Likert, στο Πανεπιστήμιο του Michigan, (όπ. αν.Λυμπερόπουλος, 1991) απέδειξαν πως στελέχη που εφαρμόζουν το συμμετοχικό στυλ διοίκησης είναι αποτελεσματικότερα τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στη λειτουργία της ομάδας. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν υπάρχει ευνοϊκό κλίμα και κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα, τα οποία σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), πρέπει να χαρακτηρίζονται από "το συλλογικό αίσθημα, την πίστη στη συνεργασία και στον προορισμό της ομάδας, τον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, τη διάθεση για συμβολή σε αυτή, υψηλό ηθικό των μελών, ειλικρινή και ανοιχτή επικοινωνία, καλές φιλικές σχέσεις, αναγνώριση της συνεισφοράς κάθε μέλους, δίκαιη μεταχείριση, την επιβράβευση και τον "εορτασμό" των επιτυχιών"

Η αποτελεσματικότητα της κάθε ομάδας, εξαρτάται και από τον συνδυασμό των ρόλων που αναλαμβάνουν και αναπτύσσουν τα μέλη της στο πλαίσιο της λειτουργίας της. Οι ρόλοι αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), σε τρεις κατηγορίες: α. ρόλοι που συνδέονται με την εκτέλεση των καθηκόντων και την επίτευξη των στόχων (όπως ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αναζήτηση πληροφοριών, διευκρίνιση και επεξεργασία, εξακρίβωση συμφωνίας κ.ά.), β. ρόλοι που συμβάλουν στη συντήρηση, τη συνοχή, στην αποτελεσματική λειτουργία και την ανάπτυξη της ομάδας (εναρμόνιση, ενθάρρυνση, επίτευξη συναίνεσης, καθορισμός διαδικασιών και

κανόνων, δημιουργία κλίματος), γ. Προσωπικοί ρόλοι ("παίζει", θέτει εμπόδια, κυριαρχία). Η αποτελεσματικότητα της ομάδας, επίσης, εξαρτάται από την ταύτιση των τριών διαστάσεων του ρόλου του κάθε μέλους : α) του "**προσδοκώμενου ρόλου**", του ρόλου που αναμένει η ομάδα να αναλάβει το μέλος της β) του "**αντιλαμβανόμενου ρόλου**", που το ίδιο το μέλος αντιλαμβάνεται ως ρόλο του και γ) του "**ασκούμενου ρόλου**", αυτός δηλαδή που τελικά το μέλος πραγματοποιεί ως συμπεριφορά ή δράση. Το φαινόμενο της "**σύγχυσης ρόλου**", εμφανίζεται όταν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον προσδοκώμενο και τον αντιλαμβανόμενο ρόλο, ενώ το φαινόμενο της "**σύγκρουσης ρόλων**" όταν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον αντιλαμβανόμενο και τον ασκούμενο.

Η συνταγή του Steve Sullivan, (όπ. αν. Donnelon, 2007 μετ. Ναθαναήλ), για τη δημιουργία μιας καλής ομάδας είναι:

- 50% κοινή λογική και κοινοί στόχοι
- 20% κοινή επιθυμία για θετικό αποτέλεσμα
- 20% ξεκάθαρη διαδικασία
- 10% γνώση του αντικειμένου.

Η «γνώση του αντικειμένου», παρά το ότι θα περίμενε κανείς να παίζει πρωταρχικό ρόλο για την αποτελεσματική συγκρότηση μιας ομάδας, βλέπουμε πως συντελεί μόνο κατά το 10% στην επιτυχή λειτουργία αυτής. Το μεγαλύτερο «βάρος» της επιτυχίας, φέρουν οι **κοινοί** στόχοι. Ο εμπνευσμένος αρχηγός / ηγέτης αφού καθορίσει τους γενικούς στόχους της ομάδας καλεί τα μέλη της να συμμετάσχουν στη διαδικασία του αναλυτικού καθορισμού των στόχων ή στη διάσπαση του μεγάλου στόχου σε μικρότερους υπο-στόχους και δείκτες απόδοσης. Αυτό θα μετασχηματίσει τα άτομα από απλό άθροισμα σε ομάδα. Οι κοινοί στόχοι θα οδηγήσουν σε κοινή επιθυμία για την επίτευξή τους. Είναι σημαντικό οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των μελών να είναι πλήρως αποσαφηνισμένοι και ο καθένας να γνωρίζει τόσο τον ρόλο τον δικό του στην ομάδα όσο και τον ρόλο των υπολοίπων, προκειμένου να αποφευχθούν οι παρανοήσεις, αλληλοεπικαλύψεις και οι προστριβές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Οι γόνιμες αντιπαραθέσεις είναι απολύτως θεμιτές καθώς μπορούν να αποτελέσουν γόνιμο έδαφος για νέες ιδέες. Ωστόσο απαιτούν προσεκτικό χειρισμό από τον ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συζήτηση και την έκφραση διαφορετικών ιδεών και απόψεων μετατρέποντας τις διαφωνίες σε αποδοτική συνεργασία. «Μια ομάδα υψηλής απόδοσης λειτουργεί με βάση τους κανόνες της ομαδικής εργασίας και διαχειρίζεται τα δυναμικά στοιχεία με συνειδητό τρόπο. Ακριβώς όπως οι δύο όψεις μιας κορδέλας, η βασική λειτουργικότητα και η δυναμική είναι αχώριστα, αδιαίρετα συστατικά της σωστής ομαδικής εργασίας». (Donnelon, 2007 μετ. Ναθαναήλ).

Ομαδική εργασία και σχολική πραγματικότητα

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ολοένα και περισσότερο, πληθαίνουν οι αναφορές σχετικά με τη δημιουργία και λειτουργία ομάδων εργασίας τόσο

σε επίπεδο εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο όμορων σχολείων. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν.2817/2000,ΦΕΚ 78,τ.Α΄ και ν. 2986/2002,ΦΕΚ24, τ.Α΄), η οργανωτική/διοικητική δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει το σχήμα της πυραμίδας, η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό. Στο κατώτερο επίπεδο, υπάρχουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο Διευθυντής του σχολείου, ως διοικητικό στέλεχος έχει ευρύτερη εξουσία από εκείνη των απλών εκπαιδευτικών. Καθοδηγεί και παρακινεί τους υφισταμένους του και λαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, αυτόβουλες αποφάσεις και δραστηριοποιείται προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 –Φ.353.1/324/105657/Δ12002, άρθρο 27, οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν, μεταξύ των άλλων και αρμοδιότητες όπως τον συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων. Την άμβλυνση των αντιθέσεων και την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Την παροχή θετικών κινήτρων. Τον έλεγχο της έγκυρης ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Παρ' ότι οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι αυστηρά καθορισμένες και παρά το, ομολογουμένως, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει ταυτόχρονα με το διοικητικό του έργο και για την ανάπτυξη του διδακτικού του προσωπικού. Καλείται να παρακινεί, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας. Να εκχωρεί αρμοδιότητες και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αληθινής κοινότητας υψηλής συνοχής. Εν ολίγοις, ένα από τα βασικά καθήκοντα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι η διαμόρφωση και η αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Τι γνωρίζουμε όμως πραγματικά για τον τρόπο συγκρότησης, λειτουργίας και ελέγχου αποτελεσματικότητας των ομάδων; Είναι δυνατό να συγκροτηθούν αποτελεσματικές ομάδες χωρίς, τουλάχιστον, προηγούμενη επιμόρφωση τόσο των στελεχών εκπαίδευσης; Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του practicum μεταπτυχιακής εργασίας στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑΜΑΚ, σε σχολική μονάδα της Περιφέρειας της Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, διαπιστώθηκε πως ενώ υπάρχει διάθεση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει οργανωμένη προσπάθεια. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας πραγματοποιείται περιστασιακά σε επίπεδο φιλικών συζητήσεων και ανταλλαγής πληροφοριών, εμπειρικά και ανοργάνωτα. Δεν αναδείχθηκαν κοινοί στόχοι, όραμα, ρόλοι, έλεγχος εξέλιξης της όποιας ομαδικής εργασίας.

Ταυτόχρονα, σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας φάνηκε να εμφανίζονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι διαφορετικές απόψεις, τα προσωπικά προβλήματα και τα ιδιαίτερα συναισθήματα των μελών της ομάδας θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη από τον ηγέτη – διευθυντή/τρια, ο/η οποίος/α εάν, θελήσει να κρατήσει το επίπεδο της συζήτησης μόνο στο λογικό – αντικειμενικό επίπεδο, πιθανότατα να θέσει εκτός συμμετοχικής διαδικασίας ορισμένα άτομα. Ο ηγέτης της ομάδα θα πρέπει να

είναι σε θέση να διακρίνει τη χρονική στιγμή κατά την οποία η συζήτηση έχει ωριμάσει και πρέπει να οδηγηθούν στη λήψη μιας απόφασης. Οι ατελείωτες συζητήσεις, οι συζητήσεις χωρίς προγραμματισμό και οργάνωση, κουράζουν τους συμμετέχοντες και δεν επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα που είναι η λήψη απόφασης. Έτσι συχνότατα η λήψη απόφασης (σημαντικής ή μη) στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ψηφοφορίας χωρίς τεκμηρίωση και ιδιαίτερη σκέψη.

Μιλάμε για αξιολογήσεις, τόσο των εκπαιδευτικών μονάδων όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (στελεχών και μη) και είναι να αναρωτιέται κανείς πώς μπορείς να αξιολογήσεις μια ομάδα τόσο ως προς το συλλογικό έργο που παράγει όσο και ως προς την ατομική εξέλιξη κάθε μέλους της εάν δεν έχεις φροντίσει να εκπαιδεύσεις τα μέλη της στις διαδικασίες συγκρότησης, ελέγχου και αυτοαξιολόγησης της ομαδικής εργασίας. Τόσο τα στελέχη όσο και το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας, ενδεχομένως, να πρέπει να επιμορφωθούν πάνω στον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου μιας ομάδας καθώς καλούνται διαρκώς τόσο να δράσουν ως μέλη ομάδας όσο και να ηγηθούν αυτής (ως διευθυντές ή εκπαιδευτικοί τάξης). Ο ηγέτης – εκπαιδευτικός – στέλεχος εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός τάξης, σε επίπεδο σχολικής τάξης, διευθυντής, σε επίπεδο σχολικής μονάδας) καλείται να σχηματίσει και να ηγηθεί ομάδας εκπονώντας ταυτόχρονα εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό έργο. Τομείς οι οποίοι θα πρέπει να προσδιοριστούν πλήρως προκειμένου να διαμορφωθεί και να γίνει αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Να τεθούν και να κατανοηθούν επαρκώς οι στόχοι, οι οποίοι και θα αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη της ομάδας. Να διαμορφωθούν τα εργαλεία ελέγχου επίτευξης των κοινών στόχων και να διανεμηθούν οι ρόλοι. Δεν μπορούμε να μιλούμε για ομαδική εργασία, αποτελεσματικότητα έργου και αξιολόγηση εάν δεν διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα στη λειτουργία των ομάδων.

Βιβλιογραφία

- Donnellon, A. (2007). *Οδήγησε την ομάδα σου στην επιτυχία*. (μτφ. Ναθαναήλ Μάνος). Αθήνα: Κριτική.
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Χαντζή, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκινάκη, Φ. (2001). Σημειώσεις μαθήματος "Κοινωνική Ψυχολογία". Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α., & Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (2000). Κοινωνική Ψυχολογία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (Τόμ. Β' Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία, σ. 63). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Ν.2817/2000,ΦΕΚ 78

ΦΕΚ 1340/2002 –Φ.353.1/324/105657/Δ12002

Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πάργου Γεωργία, Εκπ/κός Π.Ε.70, MSc. Ειδικής Αγωγής, geopar08@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση καταβάλλεται προσπάθεια να σκιαγραφηθεί αδρομερώς η ποιότητα στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η διασφάλισή της, τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί έντονα και αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας αλλά και στρατηγικό στόχο για τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ο ορισμός, ωστόσο, της έννοιας της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η αποτίμησή της, είναι εξαιρετικά περίπλοκο και δύσκολο εγχείρημα, καθώς η ποιότητα εξαρτάται και επηρεάζεται άμεσα από τις κρατούσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές συγκυρίες αλλά και τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές, ενώ παράλληλα είναι συνδεδεμένη με την κοινωνία της πληροφορίας, την οικονομία της γνώσης και των προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Παρουσιάζονται και αναλύονται η θεωρητική αφετηρία, οι βασικές μεθοδολογικές αρχές και η αλληλεξάρτηση των μεταβλητών εκείνων που συμβάλλουν στη διασφάλιση αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιότητα, εκπαιδευτικός οργανισμός, μάρκετινγκ, μίγμα μάρκετινγκ, στρατηγικός σχεδιασμός

Εισαγωγή

Βασικό πυλώνα ανάπτυξης κάθε υγιούς κοινωνίας αποτελεί η εκπαίδευση. Συνάμα, βασικό είναι και το ερώτημα που τίθεται ιδιαίτερα στις μέρες μας, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σχετικά με το κατά πόσο τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι υπηρεσίες που προσφέρουν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες, στις επιθυμίες και στην ικανοποίηση των αναγκών τόσο της σχολικής κοινότητας όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Παγανός, 1998).

Το μάρκετινγκ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν αποτελεί σύγχρονη καινοτομία, ωστόσο, η εφαρμογή του στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ελληνικής επικράτειας είναι σχετικά πρόσφατη. Για την εφαρμογή του απαιτείται τόσο η ταυτοποίηση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και της σχολικής κοινότητας, καθώς και η δέσμευση για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών μέσα από την παροχή εκπαιδευτικών προϊόντων υψηλής ποιότητας (Davies & Ellison, 1997).

Η σύγχρονη δημόσια εκπαίδευση προκρίνεται να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των πολιτών και την ικανοποίηση των αναγκών τους για την ανταπόκρισή τους στην αγορά εργασίας αργότερα μέσα από τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων και των υπηρεσιών που προσφέρει. Ο Παπασταμάτης (2004) υπογραμμίζει, μάλιστα, την αναγκαιότητα για τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση λόγω του ολοένα μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, αλλά και του ανταγωνισμού.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στην προσπάθειά τους να προσφέρουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες επιλέγουν την εφαρμογή διαδικασιών μάρκετινγκ, αφού σύμφωνα με τους Kotler & Fox (1995), *οποιοσδήποτε οργανισμός συναλλάσσεται με το περιβάλλον του εφαρμόζει κάποιο είδος μάρκετινγκ*. Για να ανταποκριθούν, λοιπόν σε όλες τις λειτουργίες τους αποτελεσματικά για ποιοτικότερη παρεχόμενη εκπαίδευση υιοθετούν την εφαρμογή ενός μείγματος μάρκετινγκ προκειμένου να συντονίζουν και να εξισορροπούν τις συνιστώσες των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών (Harvey, 1996).

Η εφαρμογή συνδυασμού μάρκετινγκ και εκπαίδευσης είναι δυνατό να αναβαθμίσει σημαντικά την ποιότητα και κατά συνέπεια και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να βελτιώσει το επίπεδο των προσφερόμενων προγραμμάτων και υπηρεσιών.

1.Εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ

Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ ή Μάρκετινγκ Εκπαίδευσης (στην αγγλική προσφιλέστερος όρος είναι Educational Marketing) είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες με συντονισμένες μεθόδους διακρίνουν, προβλέπουν και ικανοποιούν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και προπαντός τις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προσαρμόζοντας τις υπηρεσίες τους με τρόπο επωφελή και αποδοτικό γι' αυτούς και για το κοινωνικό σύνολο (Τόκας, 2005).

Το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση απαιτεί και προϋποθέτει την συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αλλαγή φιλοσοφίας και κουλτούρας και κυρίως έναν στρατηγικό και τακτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό μέσα στα διευρυμένα πλαίσια της αυτονομίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού. Συχνά εμφανίζεται να είναι αντίστοιχο με το *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management)* (Σαΐτης, 1998), το οποίο σύμφωνα με ορισμένους συχνά ταυτίζεται με το *Μάρκετινγκ Ολικής Ποιότητας* (Μάλλιαρης, 1990).

Το περιβάλλον του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ αποτελείται από το εσωτερικό περιβάλλον, την αγορά, το κοινό, τον ανταγωνισμό και το μακρο-περιβάλλον (Burdenski, 1991).

Αναλυτικότερα:

- *το εσωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλες τις ομάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού, εκπαιδευτικούς και γενικότερα το προσωπικό της σχολικής μονάδας.*
- *Η αγορά αναφέρεται στους μαθητές, στους προμηθευτές, στους χορηγούς, στους δωρητές και στους ενδιάμεσους συνεργάτες.*

- Το κοινό αποτελεί κάθε ομάδα που ενδέχεται να ασκεί οποιαδήποτε επιρροή στον εκπαιδευτικό οργανισμό.
- Ως ανταγωνισμός εννοείται ο ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διεκδικούν μερίδιο από την αγορά.
- Τέλος, το μακρο-περιβάλλον αποτελείται από οτιδήποτε επηρεάζει τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη λειτουργία του, μεταξύ των οποίων οι δημογραφικές, οι οικονομικές, οι πολιτικές, οι κοινωνικές, οι τεχνολογικές και οι οικολογικές τάσεις που διαμορφώνονται και κυριαρχούν στην ευρύτερη κοινωνία.

Το μάρκετινγκ, κατά συνέπεια, είναι μια κοινωνική διαδικασία, όπου τα άτομα (μαθητές και γονείς) και οι οργανισμοί δραστηριοποιούνται και αναπτύσσουν συναλλακτικές σχέσεις με άλλους προκειμένου να εξασφαλίσουν τις ανάγκες τους. Λόγω, μάλιστα του αυξανόμενου ανταγωνισμού πολλοί οργανισμοί εφαρμόζουν διαδικασίες μάρκετινγκ με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Μπόιντ, Γουόλκερ & Λαρεσέ, 2002).

Από τους βασικότερους συντελεστές του μάρκετινγκ είναι το μείγμα μάρκετινγκ, το οποίο είναι γνωστό και ως 4P, “Product” (Προϊόν), “Price” (Τιμή), “Place” (Διανομή), “Promotion” (Προώθηση). Τα 4P είναι τα εργαλεία εκείνα με τα οποία προσπαθεί ο οργανισμός να επιτύχει την ανταπόκριση του κοινού - στόχου (target group). Ο οργανισμός στοχεύει στο σωστό μείγμα μάρκετινγκ αλλά παράλληλα και στην ύπαρξη ισορροπίας. Οι αποφάσεις που λαμβάνει ο οργανισμός για το προϊόν ή την υπηρεσία σχετικά με τα 4P είναι πολυδιάστατες και αλληλένδετες και έχουν να κάνουν με το brand name, τη συσκευασία, το design, την ποιότητα, και τα χαρακτηριστικά (Ζαβλανός, 2003).

Στις υπηρεσίες το μείγμα του Μάρκετινγκ περιλαμβάνει τρία επιπρόσθετα στοιχεία (3P) που αποτελούν σημαντικούς προσδιοριστικούς παράγοντες της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Τα στοιχεία αυτά είναι οι άνθρωποι (people), οι διαδικασίες (procedures) και το περιβάλλον του οργανισμού (physical evidence).

Το μοντέλο των 7P έχει επικρατήσει στο σύγχρονο μάρκετινγκ. Ωστόσο, σήμερα έχει δημιουργηθεί και μία εναλλακτική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία τα 4P αντικαθίστανται από τα 4C, το “Customer needs and wants” (στη θέση του “Product”), το “Cost to the customer” (στη θέση του “Price”), το “Convenience” (στη θέση του “Place”) και το “Communication” (στη θέση του “Promotion”).

Στα ελληνικά η απόδοση του όρου μάρκετινγκ ταυτίζεται με τις αρχές του «εμπορεύεσθε» και της εμπορίας (Χρυσοβιτσιώτη & Σταυροκόπουλου, 2006).

Αρχικά το μάρκετινγκ εφαρμόστηκε σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις που στόχευαν στο κέρδος, ικανοποιώντας τις ανάγκες των καταναλωτών με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες που προσέφεραν.

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 δημιουργήθηκε ο όρος Μεταμάρκετινγκ προκειμένου να εκφράσει την προσπάθεια ανάπτυξης και διατήρησης σχέσεων που αναφέρονται σε προϊόντα, υπηρεσίες, οργανισμούς, άτομα, τόπους ή σκοπούς (Μάλλιαρης, 1990· Παγανός, 1998).

Σχετικά πρόσφατο πεδίο εφαρμογής του μάρκετινγκ αποτελεί η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί γενικότερα, ιδιαίτερα μετά τις δεκαετίες του '80 και '90 λόγω των σημαντικών προβλημάτων λειτουργίας που αντιμετωπίζουν από τους περιορισμένους διαθέσιμους πόρους, την αύξηση του κόστους λειτουργίας τους, αλλά κυρίως την ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες (Παγανός, 1998).

Ωστόσο, απαντάται συχνά η πεποίθηση από τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι το μάρκετινγκ είναι απόλυτα συνυφασμένο και ταυτισμένο με την έννοια του κέρδους και κατά συνέπεια, αφορά μόνο τις επιχειρήσεις, καθώς οι εκπαιδευτικές αξίες και αρχές είναι diametrically αντίθετες με εκείνες του μάρκετινγκ. Συνάγεται, όμως ότι παραβλέπουν το γεγονός ότι η πιο σημαντική απόφαση για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η επιλογή των προγραμμάτων και των υπηρεσιών που θα προσφέρει σε μαθητές, γονείς και γενικότερα στους «πελάτες», «καταναλωτές». Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι παρεχόμενες υπηρεσίες θεωρούνται «προϊόντα», καθώς ως προϊόν ορίζεται «*οτιδήποτε μπορεί να προσφερθεί σε μια αγορά, σε απτή μορφή, και επιφέρει ικανοποίηση σε μια ανάγκη ή επιθυμία*» (Kotler & Fox, 1995).

Επίσης, τα κοινά σημεία που απαντώνται στο εκπαιδευτικό μάρκετινγκ και στο μάρκετινγκ γενικότερα διαφαίνονται και στο γεγονός ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ανταγωνίζεται τους άλλους, διαφοροποιώντας τα προγράμματα σπουδών στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό και στην ποιότητα παροχής τους.

Άλλωστε, η αρτιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα και όχι με την σύγκριση και απομόνωση του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ξεκάθαρη και ευδιάκριτη και η συναλλακτική σχέση, αφού απαιτείται η συμμετοχή διαφόρων ομάδων για την πραγματοποίηση των δράσεων και των δραστηριοτήτων εκείνων που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση των αναγκών και την παροχή υπηρεσιών. Η αμφίδρομη αυτή διαδικασία συνδιαλλαγής στόχο έχει να επιφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο στους παρόχους υπηρεσιών όσο και στους δέκτες αυτών.

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ, που πλέον εφαρμόζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδιωτικούς και δημόσιους, συνιστά πολύτιμο εργαλείο που στοχεύει στην αναβάθμιση των υπηρεσιών της εκπαίδευσης και στην παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις που κατακυρώνονται νομοθετικά και είναι άμεσα εξαρτώμενες και σχεδόν άρρηκτα συνδεδεμένες με την οικονομία, την κοινωνία και των ομάδων συμφερόντων γενικότερα (Bouzakis & Koutrouarakis, 2002).

Η επίδραση του μάρκετινγκ στην εκπαίδευση αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επιτυγχάνουν τους σκοπούς και τους στόχους τους πιο αποτελεσματικά με την εφαρμογή του, με χαρακτηριστικότερη τη διάκριση ανάμεσα στα καλά σχολεία είτε αυτά αφορούν τη δημόσια είτε την ιδιωτική εκπαίδευση.

1.2 Παροχή υπηρεσιών στην εκπαίδευση

Η εννοιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών οργανισμών, ως πάροχοι υπηρεσίας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται ανάλογα με την προσέγγιση των διαστάσεων της κάθε επιστήμης.

Η κοινωνική επιστήμη εκλαμβάνει τις σχολικές μονάδες ως «κοινωνικό σύστημα» (Σαΐτης, 2007), η νομική επιστήμη ως «δημόσια υπηρεσία» (Σαΐτης, 2007), ενώ η οικονομική επιστήμη ως «εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας» (Σαΐτης, 2000).

Η παιδαγωγική από την άλλη ορίζει την εκπαίδευση «ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό, και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς» (Ξωχέλλης, 1986). Κάθε σχολική μονάδα συνδυάζει τους περιορισμένους υλικούς και άυλους πόρους για να παράγει υπηρεσίες και να ικανοποιήσει κατά το δυνατόν περισσότερες ανάγκες και προσδοκίες των αποδεκτών-πελατών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, ευρύτερο κοινωνικό σύνολο). Η ανάπτυξή της επιτυγχάνεται με την παροχή νέων υπηρεσιών (ολοήμερο σχολείο, τάξεις υποδοχής ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων, καινοτόμες δράσεις και προγράμματα) λόγω του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, με σκοπό την προσέγγιση υψηλών επίπεδων ικανοποίησης των προσδοκιών του κοινού και βελτίωσης της ανταγωνιστικής της θέσης.

Η ποιότητα της υπηρεσίας είναι το αντιληπτό επίπεδο παραγωγής και εκτέλεσης και μπορεί να διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Μπορεί μάλιστα να αποτελέσει το συγκριτικό πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όταν η προσφερόμενη αξία της υπηρεσίας στους πελάτες είναι μεγαλύτερη από εκείνη των ανταγωνιστών. Η ποιότητα της υπηρεσίας επηρεάζει καθοριστικά και καταλυτικά τα επίπεδα ικανοποίησης των πελατών, δημιουργώντας θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές, και συμβάλλοντας στη διάδοση θετικών μηνυμάτων σε άλλους πελάτες για τη συγκεκριμένη υπηρεσία (Αθανασόπουλος, Γούναρης & Σταθακόπουλος, 2001).

Η ποιότητα της υπηρεσίας, ωστόσο, έχει υποκειμενική διάσταση και σύμφωνα με τους Buzzell and Gale «*ποιότητα είναι ότι ορίζει ο πελάτης της υπηρεσίας και η ποιότητα μιας υπηρεσίας κρίνεται βάσει του πώς ο πελάτης την αντιλαμβάνεται*» (Γούναρης, 2012). Ο ρόλος του πελάτη στη παραγωγική διαδικασία της υπηρεσίας είναι σημαντικός και κομβικός, και μάλιστα όταν πρόκειται για υπηρεσία-καινοτομία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η μεταβολή της συμπεριφοράς του πελάτη, προκειμένου να υλοποιηθεί η καινοτομία και να μεταβληθεί η ωφέλεια που αποκομίζει ο πελάτης.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί, είναι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών γιατί ενεργούν, παράγουν συγκεκριμένες υπηρεσίες και συναλλάσσονται με τους αποδέκτες-πελάτες με την προσδοκία να αποκομίσουν τη θετική τους εμπειρία και την τελική τους ικανοποίηση.

Η εκπαίδευση μέσα από τις διαδικασίες του μάρκετινγκ οφείλει να είναι σύγχρονη και να ακολουθεί τις τάσεις της αγοράς, να είναι δημοκρατική και πειθαρχημένη μέσα από τη συμμετοχική προσέγγιση των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα και το ελκυστικό περιβάλλον, καθώς, επίσης και οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζει και να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο ρόλο τους (Κωνσταντινίδης, 2007).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να έχουν ανοιχτή επικοινωνία τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε διεθνές επίπεδο (προγράμματα Comenius, Erasmus), ενώ παράλληλα θα πρέπει να έχουν συνδημιουργούς και συνδιαμορφωτές τους γονείς των μαθητών για τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων και την υποστήριξη των νέων ιδεών και καινοτομιών.

Επιπλέον, το συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλαγές στις λειτουργίες των παρόχων-χρηστών προκειμένου να εξασφαλίζουν ο κάθε οργανισμός το συγκριτικό πλεονέκτημα. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν αρκεί μόνο να είναι αποτελεσματικός, αλλά χρειάζεται να μεταδίδει και μια αποτελεσματική εικόνα (image) τόσο στους γονείς όσο και στους εταίρους του (Evans, 1995). Η εφαρμογή διαδικασιών μάρκετινγκ στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και κατά συνέπεια της αποτελεσματικότητας ικανοποιώντας τις επιθυμίες και τις ανάγκες των γονέων και όχι απλά πουλώντας προϊόντα κι υπηρεσίες σε πελάτες που πείθονται να αγοράσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Foskett, 2002).

Εκπαιδευτικοί οργανισμοί με προσανατολισμό στο μάρκετινγκ σημαίνει ότι έχουν καταστήσει την κουλτούρα μάρκετινγκ κυρίαρχη φιλοσοφία της σχολικής τους ζωής και λειτουργίας, η οποία διέπει συνολικά το πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους και τους οδηγεί σε επανασχεδιασμό των οργανωτικών τους δομών και σε επανεξέταση και αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζονται στην αγορά.

Ο συνδυασμός κουλτούρας και πρακτικής προσφέρει στον εκπαιδευτικό οργανισμό τη δυνατότητα να γνωρίζει τις κρατούσες συνθήκες της αγοράς και να προσαρμόζεται ανάλογα με επιτυχία. Ο συνδυασμός αυτός αποτελεί το συγκριτικό πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού οργανισμού, που επηρεάζει καταλυτικά την απόδοσή του τόσο σε σχέση με τους στόχους που θέτει όσο και σε σχέση με την απόδοση των ανταγωνιστών.

2. Η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ποιότητα αποτελεί εξαιρετικά πολύσημη και πολυδιάστατη έννοια. Ο Harvey (1993) εξετάζοντας την έννοια της ποιότητας, υποστηρίζει πως είναι δυνατό να αναλυθεί με τους παρακάτω όρους:

- *αριστείας (excellence): η ποιότητα σχετίζεται με την επιδίωξη διακρίσεων και την εφαρμογή υψηλών προτύπων*
- *τελειότητας (perfection): εστιάζει στην επίτευξη ποιότητας στις εσωτερικές διαδικασίες*
- *καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό (fitness for purpose): η ποιότητα είναι συνώνυμη με την επίτευξη προκαθορισμένων σκοπών*
- *βέλτιστης αξιοποίησης πόρων (value for money): η ποιότητα αποτιμάται ως επένδυση, για αυτό και η απόδοση θα πρέπει να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με την σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων και*
- *μετασχηματισμού (transformation): η ποιότητα αναφέρεται στην πρόοδο, στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη.*

Ο Ζαβλανός (2003) επιγραμματικά ορίζει την ποιότητα ως τη συνεχόμενη προσπάθεια που καταβάλλουν οι εργαζόμενοι σε ένα οργανισμό με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών που παράγει.

Στην εκπαίδευση η ποιότητα σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας (2008), είναι πολυσύνθετη έννοια, και η αποτίμησή της συνήθως βασίζεται:

- *στην οριοθέτηση των στόχων, που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σε εθνικό επίπεδο σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις,*
- *στην αποτίμηση της υλοποίησης των στόχων, και*
- *στη διαδικασία παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).*

Με το πέρασμα των χρόνων, η αξία της σημασίας της ποιότητας οδήγησε στην ανάπτυξη μιας φιλοσοφίας διοίκησης, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία πρεσβεύει την βελτίωση και την αναβάθμιση της ποιότητας ως αυτοσκοπό των οργανισμών. Πρόκειται για έναν νέο τρόπο διοίκησης που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην πράξη στην Ιαπωνία και αργότερα επιχειρήθηκε με επιτυχία στις ΗΠΑ και την Ευρώπη. Σύμφωνα με το πρότυπο EN ISO 8402 (1996) ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι: «ο τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού, εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία». Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επικεντρώνεται στην ποιότητα των υπηρεσιών και των προϊόντων μέσα από την εργασιακή αφοσίωση και τη συμμετοχή των εργαζομένων στα έργα και τις διαδικασίες ενός οργανισμού (Μπλάνας, 2003).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναφέρεται κυρίως στη διδασκαλία, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές, ως συμμετοχοί στη διαδικασία απόκτησης μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (Nicolescu, 2009).

Η ποιότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διαμορφώνεται από τις προσωπικές ανάγκες που έχουν οι εσωτερικοί και εξωτερικοί πελάτες. Τους εσωτερικούς πελάτες αποτελούν τα άτομα του οργανισμού, (διευθυντής, εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς) και τους εξωτερικούς πελάτες (οι φορείς που δέχονται τους μαθητές, μεταξύ των οποίων και οι βαθμίδες εκπαίδευσης).

Ειδικότερα, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η αλυσίδα των εσωτερικών πελατών είναι ο διευθυντής που καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό έργο τους (εσωτερικοί πελάτες). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαπαιδαγωγούν τους μαθητές (εσωτερικοί πελάτες) παρέχοντας γνώσεις, στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, που οι γονείς προμηθεύουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και είναι οι μοναδικοί πελάτες των εκπαιδευτικών (Ζαβλανός 2003). Όσο πιο ισχυροί είναι οι δεσμοί της αλυσίδας τόσο αυξάνει και η ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ όταν οι δεσμοί είναι αδύνατοι μάλλον απαιτείται επιμόρφωση και γενικότερα αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής, φιλοσοφίας και κουλτούρας.

Οι πελάτες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παραγωγικής εκπαιδευτικής διαδικασίας κι όταν η εκπαιδευτική μονάδα εισάγει μια καινοτομία (κοινωνικό φροντιστήριο), θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις μεταβολές στη συμπεριφορά των πελατών, προκειμένου να έχει επιτυχία η καινοτομία.

Η υπηρεσία που παρέχεται αποτελεί εμπειρία για τον πελάτη. Είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους πελάτες, όπου οι πελάτες μπορούν σε διάφορες περιπτώσεις να είναι συνδημιουργοί και συνδιαμορφωτές των παρεχόμενων υπηρεσιών (απογευματινή λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός προκειμένου να αποφύγει την αποτυχία μιας παρεχόμενης υπηρεσίας θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα στην έρευνα αγοράς, να γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών του, να αντλεί πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, να συγκεντρώνει και να αναλύει τα παράπονα των πελατών του, να χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το πώς οι πελάτες σκέπτονται και αισθάνονται ή κάρτα διαβάθμισης του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Άλλη αιτία αδυναμίας παροχής υπηρεσίας με συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει την κουλτούρα της ποιοτικής υπηρεσίας, καθώς απαιτείται συνεχόμενη εκπαίδευση, χρόνος και χρήμα.

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2007 σχετικά με την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διεκπεραιωτές, έχουν μειωμένες αρμοδιότητες, δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος, δεν συμμετέχουν στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωσή τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνεργασία και η απουσία κινήτρων και η αδυναμία αξιοποίησης τους σύμφωνα με τις ικανότητες τους αποθαρρύνει από την όποια προσπάθεια και συμμετοχή (Βλάχος 2008). Επίσης, δεν έχει προβλεφθεί σύστημα αμοιβών υλικών ή ηθικών ως παρακινητικού μηχανισμού του προσωπικού με συνέπεια τη μειωμένη πρωτοβουλία πέρα του διδακτικού τους προγράμματος, την κριτική αμφισβήτηση της υπάρχουσας κατάστασης και την έλλειψη ικανοποίησης από τον εργασιακό χώρο.

Ο προσανατολισμός στην ποιότητα απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των πελατών και η διοίκηση να επανακαθορίσει τους στόχους, τη μέτρηση και έλεγχο της απόδοσης των εργαζομένων και το σύστημα αμοιβών-μπόνους. Η ποιότητα υπηρεσιών από μόνη της δεν είναι αρκετή για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός το συγκριτικό πλεονέκτημα, απαιτείται από τον οργανισμό να δείξει μεγαλύτερη αξία στον πελάτη σε σχέση με τους ανταγωνιστές.

Η ποιότητα και η αναβάθμιση της αξίας των υπηρεσιών στην εκπαίδευση έχει σχέση επίσης, με τις απαιτήσεις της αγοράς και τη παράδοση (φιλελεύθερες αρχές) (Lowrie & Willmott, 2006) αλλά και με τις πρακτικές του μάρκετινγκ. Μπορεί να αποφέρει αποτέλεσμα όταν σχετίζονται οι σκοποί των εκπαιδευτικών οργανισμών με την ποιότητα των υπηρεσιών και με τις αρχές του μάρκετινγκ (Taylor & Judson, 2009). Οι διαδικασίες εξυπηρέτησης των πελατών-καταναλωτών αποτελούν βασικό εργαλείο του μάρκετινγκ υπηρεσιών και επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και της ικανοποίηση που απολαμβάνουν οι πελάτες.

Νέες τεχνικές προσεγγίσεις της ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελούν η διασφάλιση της ποιότητας, οι δείκτες απόδοσης, τα σταθμισμένα κριτήρια και η ποιοτική διαχείριση. Η διασφάλιση της ποιότητας δίνει έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας και των σχέσεων της με τις μεταβλητές των εισροών και εκροών αντί των παραδοσιακών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με κεντρικά πρότυπα.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός που ενδιαφέρεται για τη διασφάλιση των πελατών του, αλλά και την ενίσχυση της φήμης του, θα πρέπει να προσανατολίσει και προγραμματίσει τη δράση του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καταφέρει να επιτύχει τους παραπάνω στόχους μέσα από την επικοινωνιακή συμπεριφορά των ικανοποιημένων πελατών προς τους καταναλωτές και μέσα από την αθροιστική ικανοποίηση από τις επαναληπτικές συναλλαγές με τους πελάτες του, γεγονός που θα συμβάλλει στην άμβλυνση των αρνητικών εντυπώσεων που δημιουργούνται όταν διαψεύδονται οι προσδοκίες (Ζαβλάνος, 2003).

Η εφαρμογή των αρχών του μάρκετινγκ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα ώστε να πετύχουν:

- *Επίτευξη των σκοπών και των στόχων του*
- *Βελτίωση της ικανοποίησης των ομάδων-κοινού (καλύτερες υπηρεσίες-αύξηση ικανοποίησης)*
- *Προσέλκυση πόρων (χορηγίες, δωρεές)*
- *Μείωση του κόστους με ανταλλαγή όχι μόνο ιδεών και προγραμμάτων αλλά και μέσων*
- *Ορθολογική και επαγγελματική διοίκηση*
- *Συμμετοχική λήψη αποφάσεων επιλέγοντας τις προσφορότερες λύσεις*
- *Ενιαία αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων*
- *Συντονισμό προγραμμάτων και επικοινωνίας*
- *Καλύτερη επικοινωνία, ενημέρωση και επιμόρφωση*
- *Βελτίωση της αφοσίωσης των εργαζομένων*
- *Αυτονομία και αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων*

Συνάγεται, λοιπόν το συμπέρασμα ότι το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο καθώς οι συνθήκες το απαιτούν, όπως λόγω της υποχρηματοδότησης, του δημογραφικού προβλήματος, του αυξανόμενου ανταγωνισμού ακόμη και ανάμεσα στα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, της συμπεριφοράς των πελατών που διαφοροποιείται.

Προτάσεις για καλύτερες υπηρεσίες θα μπορούσε να είναι: συναντήσεις διευθυντών ή και εκπαιδευτικών όμορων σχολικών μονάδων με κύρια θέματα συζήτησης τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, τα ζητήματα επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, δράσεις προβολής της σχολικής μονάδας, ανάπτυξη και ανταλλαγή ιδεών και καινοτόμων προτάσεων, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Η αστάθεια και ευμεταβλητότητα της σύγχρονης εποχής έχει απήχηση και στον εκπαιδευτικό χώρο και σύμφωνα με τον Pashiardis (2004) οι διαρκείς αλλαγές είναι αδύνατο να μην επηρεάζουν και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η εφαρμογή υπηρεσιών μάρκετινγκ προσφέρει τη δυνατότητα στους οργανισμούς να αξιοποιούν τις διαθέσιμες πληροφορίες και να αναπτύσσουν σχέδια που συμβάλλουν στην επίτευξη της αποστολής τους. Η επιτυχία της αποστολής τους πλέον, έγκειται στον κατάλληλο σχεδιασμό, τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη δημιουργία κοινού οράματος για την παιδεία και την ανάπτυξη και υιοθέτηση κουλτούρας μάρκετινγκ για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Tsiakkios & Pashiardis, 2002· Τόκας, 2005).

Το μάρκετινγκ στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο καθώς οι συνθήκες το απαιτούν, λόγω της υποχρηματοδότησης, του δημογραφικού

προβλήματος, του αυξανόμενου ανταγωνισμού και της συμπεριφοράς των πελατών που συνέχεια διαφοροποιείται.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το κλειδί της επιτυχίας για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός, καθώς προσφέρει μια κατεύθυνση με την οποία ταυτίζονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Χωρίς καθορισμένη στρατηγική ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι σαν το καράβι που δε διαθέτει πλοηγό και κάνει συνεχώς κύκλους (Henderson, 1989).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Bouzakis, S., Koustourakis, G., (2002). The Comparative Argument in the Case of the Greek Educational Reform in 1997-98, *Comparative Education*, 38 (2), pp. 155-169.
- Davis, B. & Ellison, L., (1997). *Strategic marketing for schools: how to harmonize marketing and strategic development for an effective school*, London: Pitman Publishing
- Evans, I., (1995). *Marketing for Schools*, Cassell, London.
- Foskett, N., (2002). "Marketing", in Bush, T. and Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman, London, pp. 241-57.
- Harvey, J., (1996). Marketing school and consumer choice, *International Journal of Educational Management*, Vol.10 No4, pp. 26-32
- Henderson, B., D. (1989). The Origin of Strategy, *Harvard Business Review*: 139-45.
- Kotler Ph., Fox, K., (1995). *Strategic Marketing for Educational Institution*, 2nd edition, Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs.
- Lowrie, A., Willmott, H., (2006). Marketing Higher Education: The Promotion of Relevance and the Relevance of Promotion, *Social Epistemology*, Vol.20 Nos.3/4, pp. 221-40.
- Nicolescu, L., (2009). Applying marketing to higher education scopes and limits, *Management & Marketing*, Vol.29 No2 pp.35-44.
- Pashiardis, P., (1993). Strategic Planning: The Public-School Settings, *International Journal of Educational Management*

- Taylor, S., Judson, K., (2009). A Service Perspective on the Marketization of Undergraduate Education, *Service Science*, Vol.3 No.2, pp.110-26
- Tsiakkuros, A., Pashiardis, P., (2002). Strategic planning and education the case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management* 6-17.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασόπουλος, Α., Γούναρης, Σ., Σταθακόπουλος, Β., (2001). “Behavioral Responses to Service Quality: An Empirical Study”, *European Journal of Marketing*, vol.35, nos.5/6.
- Βλάχος, Δ., (2008). *Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας Εκπαίδευσης*, ΕΚΔ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούναρης, Σ., (2012). *Μάρκετινγκ Υπηρεσιών*, Αθήνα: εκδόσεις Rossili.
- Ζαβλανός, Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις Σταμούλη
- Κωνσταντινίδης, Γ., (2007). *Το σύγχρονο Σχολείο*, εκδόσεις Σταμούλη. Αθήνα.
- Μάλλιαρης, Π. Γ., (1990). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*, Εκδόσεις Σταμούλη, Πειραιάς.
- Μπλάνας, Γ. (2003). *Διοίκηση ολικής ποιότητας: Δίκτυα ανθρώπινου δυναμικού και πληροφορικών συστημάτων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπόιντ, Χ., Γουόλκερ, Ο., Λαρεσέ Ζ., (2002). *Το Μάρκετινγκ και εισαγωγή στη διοίκηση μάρκετινγκ*, τόμος Α΄, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π., (1986). *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παγανός, Η., (1998). *Εκπαιδευτικά ιδρύματα & μάρκετινγκ : το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών*. Εκδόσεις Leader (ISBN: 960-7901-02- 9), Αθήνα
- Παπασταμάτης, Α., (2004). *Η αυτοαντίληψη των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων*, Μακεδών 13, 95-109.
- Σαΐτης, Α., (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση.
- Τόκας, Δ., (2005). *Το Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση Εισαγωγικές Έννοιες - Θεωρητικό Υπόβαθρο*, Αθήνα: Εκδοτική παραγωγή ceitec

Χρυσοβιτσιώτη, Ι., Σταυροκόπουλου, Ι., (2006). *Αγγλοελληνικό και ελληνοαγγλικό λεξικό εμπορικών, τραπεζικών, οικονομικών και χρηματοοικονομικών όρων*. 6 th ed.. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση, «myschool»

Αλεξοπούλου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Δ.Ε., ealexop1@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία έχει αλλάξει μορφή τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο. Αρχικά στην έρευνα επιχειρείται μια γενική αναφορά στα Πληροφοριακά Συστήματα που χρησιμοποιούνται για να εξυπηρετήσουν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφεί η χρηστικότητα του Πληροφοριακού Συστήματος του Υπουργείου Παιδείας, Myschool, που λειτουργεί από τις αρχές του 2014. Στην έρευνα συμμετέχουν 44 άνδρες και 32 γυναίκες εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπ/σης της πόλης των Σερρών. Χρησιμοποιείται online ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων της ποσοτικής προσέγγισης. Σχεδόν το σύνολο τους δηλώνουν ότι το πληροφοριακό Σύστημα, Myschool, δεν έχει ολοκληρωθεί σε όλα τα σημεία του και χρήζει αναβάθμισης για να γίνει πιο χρηστικό και απαραίτητο για όλες τις σχολικές μονάδες και δομές του Υπουργείου Παιδείας. Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας με προτάσεις για την αξιοποίηση των πληροφοριών που παρέχει η έρευνα για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του διοικητικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: myschool, ηλεκτρονική διακυβέρνηση, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η οργάνωση και η διοίκηση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου έχει αλλάξει μορφή τις δύο τελευταίες δεκαετίες λόγω της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών που εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό μέσα από διαδικασίες και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία αποδοτικότερες και αποτελεσματικότερες επιδόσεις της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας επιχειρείται να γίνει η σύνδεση των Πληροφοριακών Συστημάτων με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο στόχος της εισήγησης είναι να διερευνηθεί η σχέση του πληροφοριακού συστήματος Myschool με την αποτελεσματικότητα διάφορων διαδικασιών διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας και η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή και αξιοποίηση του πληροφοριακού συστήματος Myschool στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στα πλαίσια της σύγχρονης οικονομίας και με τη παγκοσμιοποίηση οι πληροφορίες αποκτούν νέο νόημα. Η τεχνολογία των υπολογιστών παίζει καθοριστικό ρόλο στη σωστή διαχείριση ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, όπως είναι κοινά αποδεκτό. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα ενός οργανισμού. Χρειάζονται κατάλληλα συστήματα δεδομένων που επεξεργάζονται τα δεδομένα και παράγουν και αποθηκεύουν πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων από διάφορες κατηγορίες χρηστών (Laudon, 2009).

Με την εισαγωγή των Πληροφοριακών Συστημάτων στο Δημόσιο τομέα βελτιώνονται όλες οι παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους πολίτες, καθώς γίνεται καλύτερος και ταχύτερος έλεγχος και λήψη αποφάσεων.

Τα Πληροφοριακά συστήματα παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Fowler, 2003): i) Παραμένοντα δεδομένα, ii) Μεγάλος όγκος δεδομένων, iii) Ταυτόχρονη πρόσβαση στο σύστημα από πολλούς χρήστες, iv) Αυξημένες απαιτήσεις επικοινωνίας με το χρήστη, v) Επικοινωνία με άλλα πληροφοριακά συστήματα, vi) Ασφάλεια, έλεγχος, ταυτοποίηση, εξουσιοδότηση.

Σύμφωνα με τον Flynn (1998) στο (Τζιτζικας, 2006), πολλά προβλήματα των Πληροφοριακών Συστημάτων έχουν ως αιτίες την αγνόηση της κουλτούρας του οργανισμού, την αντιμετώπιση λάθους προβλήματος, λανθασμένη ανάλυση και τέλος την ανάληψη του συγκεκριμένου έργου για λάθος λόγους.

Λήψη αποφάσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Η συνεισφορά της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών στην δημόσια διοίκηση σε συνδυασμό με οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες του προσωπικού ονομάζεται ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα χρειάζεται προετοιμασία, συστηματική μελέτη, επιμόρφωση του προσωπικού και σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Αποτελεσματικότητα είναι όταν μια διαδικασία έχει επιτυχία, ενώ αποδοτικότητα όταν έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με τη κατανάλωση των λιγότερων διαθέσιμων πόρων (Σαχτέας, 2009).

Μερικές από τις τεχνολογίες είναι το σύστημα καταγραφής του μαθητικού δυναμικού και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (myschool, survey), το κεντρικό σύστημα μισθοδοσίας προσωπικού (ΔΙΑΣ) και άλλα.

Ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα myschool

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της πληροφορικής του υποδομής, το Υπουργείο Παιδείας ολοκλήρωσε την ανάπτυξη ενός πληροφοριακού συστήματος που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες και τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του, με στόχους την καθημερινή μηχανογραφική τους υποστήριξη και στη σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ,...) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον. Με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας με αρ. πρωτ. 171490/Δ2/12-11-2013 γνωστοποιήθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα η έναρξη της παραγωγικής λειτουργίας του νέου ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος Σχολικών Μονάδων και Διοικητικών δομών «myschool». Παραγωγική λειτουργία: 8 Ιανουαρίου 2014.

Οι υπηρεσίες που αφορούν το νέο πληροφοριακό σύστημα είναι:

Εφαρμογές γραμματειακής υποστήριξης των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων, Λυκείων και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας.

Κεντρική βάση δεδομένων που δέχεται αυτοματοποιημένα τα στοιχεία που καταχωρούνται από τις σχολικές μονάδες.

Σύστημα πρόσβασης σε επιλεγμένα δεδομένα της κεντρικής βάσης μέσω του παγκόσμιου ιστού, για τα υψηλότερα των σχολικών μονάδων επίπεδα για την παρακολούθηση και την περαιτέρω αξιοποίηση τους.

Εφαρμογές Υποστήριξης της διεξαγωγής των Πανελλήνιων Εξετάσεων (Ψάνη, Καμπούρης, 2016).

Αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα υπάρχει η αξιολόγηση είτε σε τυπική είτε σε άτυπη. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της (Παπαδόπουλος, 2015).

Η αποτελεσματικότητα αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας συγκεκριμένων στόχων που παράγει ο χρήστης (Nielsen, 1993). Η μέτρηση της αποδοτικότητας περιλαμβάνει το χρόνο που απαιτείται να ολοκληρωθεί μια διεργασία, το χρόνο εκμάθησης και το χρόνο ανάληψης από λάθη (Nielsen, 1993).

Myschool

Μια web εφαρμογή έχει τη δυνατότητα να εκτελείται χωρίς να τη διαθέτουμε στον υπολογιστή μας ενώ ταυτόχρονα μπορούν να χρησιμοποιείται ταυτόχρονα και από άλλους υπολογιστές μέσω του internet. Ο σκοπός της web εφαρμογής είναι να προσφέρει στο χρήστη πληροφορίες, να εκτελέσει διεργασίες και να επεξεργαστεί δεδομένα και να πετύχει κάποιο στόχο.

Το πληροφοριακό σύστημα Myschool είναι μια web-based (Σταχτέας Χ, 2009) όπου τα δεδομένα του συστήματος συντηρούνται σε μια κεντρική βάση δεδομένων. Έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ-Διόφαντος). Τον πλήρη έλεγχο και την ευθύνη λειτουργίας του έχει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η βάση δεδομένων δεν βρίσκεται στη σχολική μονάδα και δεν χρειάζεται να παίρνουν αντίγραφα ασφαλείας διότι αυτό γίνεται αυτόματα από τους διαχειριστές της εφαρμογής σε κεντρικό επίπεδο. Η εφαρμογή του myschool είναι προσβάσιμη σε χρήστες πιστοποιημένους από την υπηρεσία πιστοποίησης ΠΔΣ. Η πρόσβαση στην εφαρμογή είναι άμεση από οποιοδήποτε υπολογιστή ώστε οι χρήστες να μπορούν να εργαστούν

από όπου κι αν βρίσκονται. Επίσης η εφαρμογή δεν καταλαμβάνει χώρο στο δίσκο, αλλά τα δεδομένα είναι αποθηκευμένα στον εξυπηρετητή. Η αναβάθμιση είναι άμεση και γρήγορη αφού γίνεται σε ένα υπολογιστή. Για τη χρήση της απαιτείται σύνδεση με το διαδίκτυο και αυτό δημιουργεί όχι συχνά πιθανά προβλήματα.

Το πληροφοριακό σύστημα διαρκώς αναπτύσσεται με νέες λειτουργίες για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Το υπουργείο στη προσπάθεια της αντιμετώπισης της γραφειοκρατίας δίνει τη δυνατότητα ενημέρωσης γονέων μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος ή sms στο τηλέφωνο του κηδεμόνα, καθώς η ενημέρωση μέσω επιστολών δεν φτάνει πάντα στους κηδεμόνες.

Μια καινοτομία θα ήταν το ηλεκτρονικό βιβλίο ύλης που θα έδινε τη δυνατότητα σε ανώτερες διοικητικές δομές να παρακολουθούν την ύλη που διδάσκεται σε κάθε σχολική μονάδα με σκοπό την λήψη σωστών αποφάσεων που θα προκύψουν από τις ανάγκες των μαθητών και όχι μόνο από κάποιο θεωρητικό πλαίσιο.

Το πληροφοριακό σύστημα Myschool έχει ως σκοπό τη διασφάλιση των κανόνων και αναγκαίων συνθηκών προκειμένου οι εκπαιδευτικές δομές να ανταποκρίνονται έγκυρα και έγκαιρα στις τρέχουσες ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το πληροφοριακό σύστημα myschool συμβάλει θετικά στην αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η διερεύνηση του παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Στόχος είναι να διερευνηθεί η σχέση του πληροφοριακού συστήματος με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή και αξιοποίηση του πληροφοριακού συστήματος myschool στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο μέλλον.

Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τη χρήση του πληροφοριακού συστήματος myschool είναι πολύ υψηλός για τους περισσότερους. Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο ο βαθμός φιλικότητας, ευχρηστίας και ικανοποίησης είναι περίπου 77.7%, ενώ έχουν βαθμό ικανοποίησης πάνω από 81.8%. Μάλιστα, πολλοί απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι στο 100%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (73.7%) πιστεύουν πως η είσοδος από άλλο δίκτυο εκτός Π.Σ.Δ. δεν είναι ασφαλής. Σε ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό 92.1% πιστεύουν πως η πλατφόρμα έχει το απαιτούμενο επίπεδο ασφάλειας. Επίσης παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη στελέχωση, το 79% συμφωνεί ότι το myschool συμβάλει θετικά σε αυτή. Ακριβώς στα ίδια ποσοστά ήταν και οι απαντήσεις στην ερώτηση για τη συμβολή της πλατφόρμας στη διαχείριση των εργαζομένων και τον ατομικό φάκελο.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρατηρούμε στο γεγονός ότι οι απαντήσεις το θέμα της μισθοδοσίας έχουν τα ίδια ποσοστά με αυτά στις ερωτήσεις για το ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς

ακριβώς το ίδιο ποσοστό διαφωνεί σε αυτή την ερώτηση (περίπου 55%). Μεγαλύτερη εντύπωση όμως αποτελεί το γεγονός ότι ακόμα και όταν δούμε τα ποσοστά των απαντήσεων με βάση το φύλο, τα ποσοστά είναι ίδια με αυτά στην ερώτηση περί της μισθοδοσίας. Αυτό μας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες βλέπουν με τον ίδιο τρόπο αυτούς τους δύο παράγοντες.

Τέλος για να μπορέσουμε να έχουμε μια γενική εικόνα για το βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των διοικητικών εργασιών συγκεντρώνουμε τις απαντήσεις των παραπάνω ερωτήσεων που αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για την πλατφόρμα του myschool και τη συμβολή της στη διοίκηση, σε μία μεταβλητή. Αυτή έχει προκύψει ως το άθροισμα όλων των απαντήσεων σε αυτές τις ερωτήσεις (7 στο σύνολο) κωδικοποιώντας κάθε απάντηση “Διαφωνώ” με 0 βαθμούς και κάθε απάντηση “Συμφωνώ” με 1 βαθμό. Η κλίμακα αυτή της μεταβλητής διαμορφώνεται στο διάστημα 0-7.

Καθώς παρατηρούμε το αποτέλεσμα αυτής της μεταβλητής, είναι φανερό πως ο βαθμός αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στις διοικητικές εργασίες μέσω της πλατφόρμας είναι εξαιρετικός με πολύ λίγους να έχουν εκφράσει χαμηλά ποσοστά.

Τέλος είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε αν ο βαθμός φιλικότητας, ευχρηστίας και ικανοποίησης της πλατφόρμας έχει κάποια συσχέτιση με το βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των διοικητικών εργασιών της πλατφόρμας. Ο συντελεστής Pearson της γραμμική συσχέτιση (linear correlation) μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών είναι 0,2. Το θετικό πρόσημο επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ τους, δηλαδή γενικά όσο πιο ικανοποιημένος είναι ο χρήστης από την φιλικότητα του προγράμματος τόσο πιο θετικά βλέπει την συμβολή του στις διοικητικές εργασίες. Το γεγονός όμως ότι η θετική αυτή συσχέτιση δεν είναι αρκετά ισχυρή (μόλις 0,2), σε συνδυασμό με τις υψηλές βαθμολογίες στην αποδοτικότητα της πλατφόρμας μας δείχνει πως τυχών δυσκολίες στη χρήση δεν οδηγούν απαραίτητα σε μικρότερη αποτελεσματικότητα και το αντίστροφο.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν πολλά και χρήσιμα συμπεράσματα για τη συμβολή του Πληροφοριακού συστήματος myschool που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων τόσο σε κεντρικό όσο και επίπεδο περιφερειακών διοικητικών δομών.

Το πληροφοριακό σύστημα σχεδιάστηκε στοχεύοντας να συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση, παρακολούθηση και εκτέλεση των διοικητικών εργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Επίσης στην ορθολογικότερη κεντρική διοίκηση που θα βασίζετε στις άμεσες πληροφορίες που σκοπό θα έχουν τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, την άμεση αξιολόγηση, τον έγκυρο

απολογισμό του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τον έγκαιρο και έγκυρο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις αρχές που πρέπει να ακολουθούνται για τη σχεδίαση των διαδραστικών συστημάτων (κανόνες Norman, Shneiderman, NASA 96) (Ρετάλης & Σιασάκος 2006, Αβούρης 2003) όπως καταγράφηκαν σε πληθώρα ερευνών, έγινε αξιολόγηση του πληροφοριακού Συστήματος Myschool, υλοποιούμενη με τη Διερευνητική Μέθοδο, με τη χρήση ερωτηματολογίου ικανοποίησης χρηστών, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της συνολικής εμπειρίας των χρηστών από το νέο σύστημα.

Στη παρούσα εργασία οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψη τους για το Πληροφοριακό Σύστημα. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια θετική στάση ως προς την ευχρηστία και την αποτελεσματικότητα που προσφέρει το πληροφοριακό σύστημα.

Πιο αναλυτικά οι ερωτώμενοι πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό (92,1%) πως η πλατφόρμα του Myschool έχει το απαιτούμενο επίπεδο ασφάλειας. Επίσης η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της πλατφόρμας του Myschool τόσο σε διοικητικές διαδικασίες, την στελέχωση όσο και στη διαχείριση του ατομικού φακέλου είναι θετική (79%).

Τέλος, είναι πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στις διοικητικές εργασίες είναι εξαιρετικός. Η χρήση του Πληροφοριακού Συστήματος Myschool μπορεί να θεωρηθεί πρωτοπόρα αν γίνουν αντιληπτές αν γίνουν αντιληπτές οι δυνατότητες που αυτό προσφέρει και αξιοποιηθεί κατάλληλα από όλους, που σαφώς απαιτεί χρόνο για την εξοικείωση. Ο ρόλος του δεν αφορά μόνο τον έλεγχο και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού κάθε σχολικής μονάδας αλλά διερευνείται μέσω της ποιοτικής αλλά διευρύνεται μέσω της ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών του στη συστηματική σύνδεση του διοικητικού έργου με την εκπαιδευτική με στόχο στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως το δείγμα περιορισμένο σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών του συνόλου των σχολείων. Επίσης η μελέτη δεν εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, αντίθετα υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές εργασίες, αφού τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν ένα μικρό μέρος μιας έρευνας που στοχεύει στην ευρύτερη αξιολόγηση του Myschool στην εκπαιδευτική διοικητική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Αβούρης, Ν. (2003), *Επικοινωνία με τον υπολογιστή, Εφαρμογές Γραφείου*. Τόμος Α', Επικοινωνία Ανθρώπου – Υπολογιστή. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Παπαδόπουλος, Π. (2015). *Νέος Παιδαγωγός (διαδικτυακό περιοδικό) – 5ο τεύχος Συνδεσμος* (URL): <https://www.slideshare.net/parisparadopoulos/e-5o-teυχosneoupaidagogouianouarios2015>.
- Ρετάλης, Σ., Σιασιάκος, Κ. (2006), *Ανθρωποκεντρικές Μέθοδοι Σχεδιασμού και Πρακτικές Ευχρηστίας: Επιπτώσεις στο Ηλεκτρονικό Επιχειρείν. Ομάδα Εργασίας ΙΑ3. Ebusinessforum. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» Υπουργείο Οικονομίας & Οικονομικών, Υπουργείο Εσωτερικών, Δημοσίας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.* (<http://www.ebusinessforum.gr/>).
- Σταχτέας, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην Αξιοποίηση της Πληροφορικής και Επιχειρησιακής Έρευνας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Τζίτζικας, Ι. (2006-07), *Εισαγωγή στα Πληροφοριακά Συστήματα (Διαλέξεις)* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών, http://www.csd.uoc.gr/~hy351/2006/downloads/Lectures/IS_02_Intoduction.pdf
- Ψάνη, Α., Καμπούρης, Α. (2016). *Πληροφοριακά Συστήματα στην Εκπαίδευση, Μελέτη περίπτωσης : Αξιολόγηση του συστήματος ηλεκτρονικής διακυβέρνησης – Myschool.* Διπλωματική εργασία Μ.Π.Σ ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ. Ανακτήθηκε 20/6/2019
http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3241/ΠΤΥΧΙΑΚΗ_ΕΡΓΑΣΙΑ_MYSCHOOL_2016.
- Laudon Kenneth, C. & Jane, P. Laudon, (2009). *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης.* Μτφρ. Γιάννης Κατσαντώνης & Δημήτρης Κωστάκης. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Nielsen, J. (1993), *Usability Engineering, academic Press, London*
- ΥΠΕΠΘ αρ. πρωτ.: 171490/Δ2/12-11-13, έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας με Θέμα 1: «Έναρξη της παραγωγικής λειτουργίας νέου ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος Σχολικών Μονάδων και Διοικητικών δομών «Myschool» για Α΄-Βάθμια Εκπαίδευση και Γυμνάσια. Θέμα 2: «Έναρξη πιλοτικής λειτουργίας «Myschool» για ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, Διευθύνσεις και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Ο Διευθυντής - Ηγέτης στη Σχολική μονάδα

Ζέλος Ιωάννης, Δ/ντής Λυκείου, leonidasz@sch.gr

Περίληψη

Ο ηγέτης στην εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και το σχολικό κλίμα και περιβάλλον. Δεδομένου ότι τα σύγχρονα κράτη επιδιώκουν να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, οι προσδοκίες για τα σχολεία και τους ηγέτες του σχολείου προσανατολίζονται προς την αποκέντρωση, καθιστώντας τα σχολεία πιο αυτόνομα στη λήψη αποφάσεων. Ταυτόχρονα, η απαίτηση για βελτίωση της συνολικής απόδοσης των μαθητών, επιτάσσει την υιοθέτηση καλών πρακτικών στη μαθησιακή διδασκαλία. Όλες αυτές οι σύγχρονες τάσεις, καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητικό το ρόλο της ηγεσίας, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τη διαχείριση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, όσο και την καθ' αυτή εκπαιδευτική ηγεσία μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία

The Principal - Leader in the School Unit

Abstract

The leader in education plays a key role in improving school outcomes by influencing teachers' motivations and skills, as well as the school climate and environment. As modern states seek to adapt their education systems to the needs of modern society, expectations for schools and school leaders are decentralized, making schools more autonomous in decision-making. At the same time, the requirement to improve the overall performance of students requires the adoption of good practices in learning teaching. All these modern trends make the role of leadership particularly demanding, which includes both the management of financial and human resources, as well as educational learning leadership itself.

Keywords: Leadership, education, educational leadership

Εισαγωγή

Η διεθνής τάση για αυτονομία των σχολείων και μεγαλύτερη εστίαση στην σχολική αποτελεσματικότητα, έχουν καταστήσει απαραίτητη την επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό του ρόλου των σχολικών ηγετών και έχουν αναγάγει την ηγεσία ως προτεραιότητα στις ατζέντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε διεθνές επίπεδο. Είναι απαραίτητη η στήριξη των σημερινών ηγετών του σχολείου, προκειμένου να καταστεί η ηγεσία του σχολείου μια ελκυστική σταδιοδρομία για ειδικευμένους υποψήφιους. Ωστόσο, ο ρόλος του παραδοσιακού διευθυντή στις περισσότερες χώρες δεν καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες (Pont et al, 2008).

Χρειάζεται να διασφαλιστεί τόσο από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής όσο και από τους επαγγελματίες, ότι ο σύγχρονος ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση πρέπει να σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο στόχος αυτός θα πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα της ηγεσίας του σχολείου. Η εκπαιδευτική ηγεσία προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο της στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιστοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρείται δε, ότι επικεντρώνεται «στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999:47).

Διάκριση των όρων «διευθυντής» και «ηγέτης»

Ως διευθυντής ορίζεται ο λειτουργός της διοίκησης που έχει ως αντικείμενο τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ενός τυπικού οργανισμού. Αναφορικά με το χώρο του σχολείου, ο ρόλος του διευθυντή σχετίζεται με την παρακίνηση των μελών της σχολικής μονάδας, τη διευθέτηση των αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων που απορρέουν από τη λειτουργική δράση της σχολικής μονάδας, επαγγελματική κατάρτιση των νέων κυρίως εκπαιδευτικών, αλλά και την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Πρόκειται συνήθως για ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο που εργάζεται πολύ σκληρά, ενώ είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του (Σαϊτής, 2005).

Ωστόσο, κάθε διευθυντής δεν ανάγεται υποχρεωτικά σε ηγέτη, δεδομένου ότι ο ηγέτης δεν διορίζεται, αλλά αναδεικνύεται από τα μέλη της ομάδας. Είναι εκείνος που εμπνέει όραμα, χωρίς να ελέγχει και να δίνει εντολές, είναι εκείνος που παρακινεί και κερδίζει την εμπιστοσύνη χρησιμοποιώντας την προσωπική εσωτερική του δύναμη και όχι τη δοτή εξουσία. Ανοίγει ορίζοντες και διευρύνει τα πλαίσια, κάνει αλλαγές και καινοτομίες, έχει μακροπρόθεσμη προοπτική και δίνει έμφαση στα συναισθήματα. Ο ρόλος του είναι να «κάνει τα σωστά πράγματα» και όχι να «κάνει τα πράγματα σωστά» (Μπουραντάς, 2002:315).

Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας

Μέσα από ένα πλήθος μελετών, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας και η αναγκαιότητα της μετατόπισης του ρόλου του διευθυντή από «διαχειριστή της σχολικής μονάδας» σε «εκπαιδευτικό ηγέτη». Η ποιοτική ηγεσία του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, ενώ η σχολική καθημερινότητα απαιτεί από τους διευθυντές να λειτουργούν ταυτόχρονα εντός της Στρατηγικής, Οργανωτικής, Σχεσιακής και Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες, και να γνωρίζουν πότε και πώς να συνδυάζουν στοιχεία από όλους τους τύπους ηγεσίας με βάση τις προτεραιότητες και τους τομείς εστίασης για το σχολείο, το προσωπικό και τους μαθητές τους.

Η στρατηγική ηγεσία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα των ηγετών να εφαρμόζουν κρίσιμες δεξιότητες σκέψης και να εμπνέουν στους άλλους μια αναπτυξιακή νοοτροπία. Ο ηγέτης – διευθυντής έχει ως προτεραιότητα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα της λειτουργίας του σχολείου, ενώ εστιάζει στη διασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας και την καθιέρωση ή ενίσχυση των συστημάτων και διαδικασιών που προωθούν τη συνεχή και βιώσιμη αναβάθμιση. Η ανάπτυξη στρατηγικής κατεύθυνσης περιλαμβάνει μια διαδικασία στην οποία ο ηγέτης οραματίζεται την ιδανική εικόνα για το σχολείο και θέτει κατευθυντήριες γραμμές και πλαίσια για τον τρόπο που θα το επιτύχει (Prasertsri, 2008).

Η οργανωσιακή ηγεσία στηρίζεται στην έμφαση του ηγέτη τόσο στο σύνολο, όσο και στα επιμέρους στοιχεία του. Περιλαμβάνει τις ανθρώπινες και επιχειρησιακές πτυχές του σχολείου, με επικέντρωση στην ποιοτική μάθηση. Η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης συνδέεται συνήθως με την τυπική οργανωτική διάρθρωση του σχολείου, η οποία δημιουργεί τους τυπικούς ηγέτες (MacBeath & Dempster, 2009).

Η σχεσιακή ηγεσία αξιοποιεί δεξιότητες αναστοχασμού. Αντιμετωπίζει τις ευκαιρίες που πρέπει να επηρεάσει ο διευθυντής και να επηρεαστεί από τους ανθρώπους - δασκάλους, προσωπικό, μαθητές, γονείς, κοινοτικούς εταίρους κ.λπ. - τα ενδιαφερόμενα μέρη που αποτελούν τη σχολική κοινότητα. Σε αυτόν τον τομέα, ο αρχηγός του σχολείου έχει πρόσβαση στις διαπροσωπικές του δεξιότητες ηγεσίας, βοηθώντας στην οικοδόμηση σχέσεων και εμπιστοσύνης και εσωτερικής ικανότητας που μπορεί να στηρίξει το σχολείο σε διάφορες περιστάσεις, αλλά επίσης επικεντρώνεται στην αξιοποίηση και εμπάθυνση των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων του ηγέτη, όπως ο προβληματισμός, αυτογνωσία, προσοχή και ανθεκτικότητα. Ο ηγέτης επικεντρώνεται στην ενότητα και χτίζει δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτός ο τύπος ηγεσίας περιλαμβάνει τη δομή των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ηγέτη και ορίζει την ηγεσία ως αποτέλεσμα κοινών δραστηριοτήτων, όταν κάθε μέλος της ομάδας συνεισφέρει στους στόχους (Wong et al., 2019).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια από τις πιο διαδεδομένες και χρησιμοποιούμενες έννοιες στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αρχικά ορίστηκε ως μια διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες μετασχηματίζουν στρατηγικά το σύστημα ή την οργάνωση σε υψηλότερο επίπεδο, αυξάνοντας τα επιτεύγματα και τα κίνητρα των μελών του οργανισμού. Η εφαρμογή της στην εκπαίδευση έγκειται στις σημαντικές πιέσεις για την εφαρμογή εκτεταμένων μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για την εκπαίδευση καθώς ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει μια αίσθηση ελπίδας, αισιοδοξίας και ενέργειας, ενώ καθορίζει το όραμα της παραγωγικότητας καθώς επιτυγχάνουν στόχους. Επιπροσθέτως, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εργάζονται για να επηρεάσουν τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες για να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο επίπεδο αλλαγής και καινοτομίας και στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας που προσανατολίζεται προς ένα μαθησιακό ήθος (Miller & Miller, 2001).

Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να αναδειχτεί ως ηγέτης, όταν είναι οραματιστής και εμπνέει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς του, όταν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μπρίνια, 2008: 160). Αρχικά, η μελέτη για τη σχέση της σχολικής αποτελεσματικότητας με την ηγεσία, επικεντρώθηκε στην έρευνα για την ανάδειξη μιας άμεσης αιτιώδους συνάφειας. Ωστόσο, οι σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία έχει έμμεση επίδραση και ότι είναι αρκετά πιθανό οι επιτυχημένοι ηγέτες να συμβάλουν στη μάθηση μέσω της επιρροής τους σε άλλους ανθρώπους ή στα χαρακτηριστικά των οργανώσεών τους (Voulalas & Sharpe, 2005).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ομαδοποιούνται σε πέντε βασικά στοιχεία: α) την ηγεσία, β) την εκπαιδευτική καθοδήγηση, γ) την επαγγελματική ικανότητα, δ) τη σύνδεση μεταξύ των συστημάτων (γονείς, κοινότητα, σχολείο) και ε) το μαθητοκεντρικό κλίμα. Ωστόσο, ο ρόλος του ηγέτη είναι να εμπνεύσει, να διαμορφώσει, να υποκινήσει και να συντονίσει όλους αυτούς τους παράγοντες, κάτω από ένα κοινό όραμα, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Leithwood et al, 2008).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος

Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να καθοδηγεί και να συντονίζει τις ομάδες που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, να εντοπίζει τις ανάγκες του σχολείου, να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργεί ένα συνεργατικό κλίμα. Η επικοινωνία θεωρείται πρωταρχικός στόχος του ηγέτη με εστίαση στη δημιουργία επικοινωνιακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Σημαντικό μέλημα του ηγέτη είναι η προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετήσουν τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και πρακτικές. Η καινοτομία και η διαχείριση της αλλαγής σχετίζονται με το όραμα του σχολικού ηγέτη για εγκατάλειψη των παραδοσιακών μοντέλων και επικέντρωση σε υψηλούς ποιοτικούς στόχους, ενώ η συνεχής επιμόρφωσή του, αλλά και η παρότρυνση για συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε προγράμματα επιμόρφωσης, διαχωρίζει τον παραδοσιακό διευθυντή από τον ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η ελληνική πραγματικότητα

Το μοντέλο που περιγράφει καλύτερα τον προσανατολισμό του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό της διοικητικής ηγεσίας, καθώς υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, τόσο στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου όσο και στις υιοθετούμενες πρακτικές. Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή έχει διαχειριστικό προσανατολισμό με εστίαση στην εποπτεία και τον έλεγχο και έλλειψη καθοδήγησης και έμπνευσης της σχολικής κοινότητας. Η ιεραρχική και γραφειοκρατική δομή των οργανισμών δεν προάγει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών, ενώ οι ηγετικές ικανότητες

μένουν ανεκμετάλλευτες λόγω της ιεραρχίας της εξουσίας, της τυποποίηση και του αυστηρού πλαισίου λειτουργικών κανόνων που δεν επιτρέπει στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν (Klar & Brewer, 2013).

Επομένως, η ασάφεια των στόχων, η αόριστη οργανωσιακή κουλτούρα, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία των περιθωρίων δράσης, των κινήτρων και των ανταμοιβών και η ελλιπής υποστήριξη του διευθυντή, λειτουργούν αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και περιστέλλουν την επιρροή του. Ο διευθυντής εγκλωβίζεται συχνά μέσα στον κλοιό της γραφειοκρατίας και στις διεκπεραιωτικές λεπτομέρειες της σχολικής λειτουργίας, ενώ οι υφιστάμενες συνθήκες δεν επιτρέπουν την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του και υποβαθμίζεται η έννοια της ηγεσίας (Λαϊνάς, 2004).

Ωστόσο, η διεθνής τάση για στροφή της εκπαιδευτικής πρακτικής από τη διδασκαλία στη μάθηση, για ενίσχυση των εκπαιδευτικών συστημάτων και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, επιτάσσει μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός για την εισαγωγή αυτών των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία θα μεταδώσει το όραμα της αλλαγής και θα προωθήσει την «οργανωτική μάθηση», δηλαδή τη συνεχή βελτίωση μέσω της ανάπτυξης (Pont et al, 2008).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ο διευθυντής του σχολείου, αποτελεί την κινητήριο δύναμη στην διαδικασία των αλλαγών, ως ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου. Χρειάζεται να κατανοεί τις διαφορετικές συμπεριφορές των ατόμων στο χώρο τους σχολείου, να χρησιμοποιεί την γνώση του για να επηρεάσει ή να «καθοδηγήσει» τους εκπαιδευτικούς, να προσανατολίζεται στην επίτευξη στόχων και να προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις (Bush, 2005).

Βασική επιδίωξη της ηγεσίας είναι η επίτευξη της υψηλής απόδοσης μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των υφισταμένων και της αξιοποίησης των ιδεών και των δεξιοτήτων τους. Εκείνο που διαφοροποιεί τον διευθυντή από τον ηγέτη είναι η σύλληψη οράματος, η δημιουργία καινοτόμων στόχων και η έμπνευση των μελών της ομάδας προκειμένου να κινητοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων αυτών. Σημαντικά στοιχεία του ηγέτη είναι επίσης η ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ενσυναίσθηση και η ικανοποίηση των υφισταμένων, αλλά και η διαχείριση των συγκρούσεων, η προαγωγή της επικοινωνίας, η πειθώ και η διαπραγμάτευση, με στόχο την ορθή λήψη αποφάσεων.

Ωστόσο, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο σχεδιασμός και η ορθολογική σκέψη, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδιασμού (Μπουραντάς, 2005).

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage pub.
- Klar, H. & Brewer, C. (2013). Successful leadership in high-needs schools: an examination of coreleadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Λαϊνάς, Α. (2004). Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 17, σ 151-179
- Leithwood K. & Duke, D.L.(1999). Acentyry's guest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- McKenna E., (2012). *Business Psychology and Organizational Behaviour (5th ed.)* New York: Psychology Press.
- Miller, T.W. & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millenium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *MANATZMENT. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Pont B, Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy And Practice*. OECD. Available from: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.
- Prasertsri, R. (2008). Strategic leadership. *New Age Management Journal*, 6 (2), 1-10.
- Σαϊτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Voulalas, Z. D. & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.

Wong, H. C., Ramal, S. S. & Chua, F. (2019). An overview of leadership and the emerging of relational leadership. *J Hum Resour Leadersh*, 4(1), 32-43.

Ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας

Ευθυμίου Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μ.Σc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. eftimisef@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως αντικείμενο μελέτης το ρόλο του προγραμματισμού στη σχολική μονάδα. Βασικό στάδιο στη διαδικασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας αποτελεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-προγραμματισμός, διαδικασία κατά την οποία το σχολείο, καθορίζει τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες που θα εκπληρωθούν στον αντίστοιχο χρόνο. Ο προγραμματισμός προσανατολίζεται στο μέλλον της σχολικής μονάδας, εξασφαλίζει οικονομία χρόνου, πόρων, υλικών και ανθρώπινων, παρακολουθεί τη διαδικασία και τον έλεγχο του αποτελέσματος. Καθορίζει σαφείς και αντικειμενικούς στόχους, επιλέγονται οι καλύτερες δυνατές λύσεις από τις προσφερόμενες. Μεθοδεύονται οι ενέργειες για την επίτευξη των στόχων τηρώντας μια σταθερή πορεία για την προσέγγιση αυτών. Το περιεχόμενο του εστιάζει στις εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και διοικητικές δραστηριότητες με βασικό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητάς του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγραμματισμός, σκοπός, στόχοι, S.W.O.T., δράσεις, χρονοδιάγραμμα

Ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικών αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008 σελ.23). Όλοι οι οργανισμοί-εκπαιδευτικές μονάδες που παρέχουν κάποια μορφή εκπαίδευσης διοικούνται. Η διοίκηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια διαρκής διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Η διοίκηση στη σχολική μονάδα μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία που αποτελείται από πέντε λειτουργίες, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Για να υπάρξει λοιπόν διοίκηση στη σχολική μονάδα θα πρέπει αυτές οι πέντε λειτουργίες να εφαρμόζονται κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς χωρίς να είναι αποκομμένες μεταξύ τους. Σήμερα όλοι οι άνθρωποι, με τον τρόπο που καθένας το αντιλαμβάνεται, κάνουν λόγο για πλάνα, προγράμματα, σχέδια κ.λπ. με έναν τρόπο που δεν αφήνει αμφιβολία ότι εννοούν το σχεδιασμό-προγραμματισμό.

Ο προγραμματισμός είναι το πρώτο στάδιο της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλαδή «της διαδικασίας του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο », (Ε.Α.Π., 2008, σελ. 34-36). Ο προγραμματισμός της δράσης του σχολείου είναι η λειτουργία του καθορισμού των αντικειμενικών στόχων και των διαδικασιών με τις οποίες θα εκπληρωθούν οι

εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες στους αντίστοιχους χρόνους. Ο προγραμματισμός φαίνεται να προηγείται έναντι των άλλων διοικητικών λειτουργιών, γιατί όλες οι επιμέρους λειτουργίες(οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών της σχολικής μονάδας που καθορίστηκαν προφανώς κατά την διαδικασία της λειτουργίας του προγραμματισμού (Σαΐτης, 2005) & (Montana & Charmon, 2002) . Επίσης η διαδικασία του προγραμματισμού συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων, αφού η διοικητική αυτή λειτουργία καθορίζει, τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πως πρόκειται να επιτευχθεί.

Με τη λειτουργία του προγραμματισμού ο οργανισμός/σχολική μονάδα : α) προσανατολίζεται στο μέλλον, β) εξασφαλίζει οικονομία χρόνου και πόρων, υλικών και ανθρώπινων, λόγω της αποφυγής παραλείψεων, άσκοπων ενεργειών και επικαλύψεων, γ) επιτυγχάνει καλύτερο συντονισμό των δράσεων και δ) θέτει τις προδιαγραφές για την παρακολούθηση της διαδικασίας και τον έλεγχο του αποτελέσματος.(Κατσαρός,σελ.55) Η Πετρίδου, (2000) λέει ότι η σημασία του προγραμματισμού για τη δράση των σχολικών μονάδων αναφέρεται κυρίως στη δυνατότητα που παρέχεται να αναγνωριστεί η αποστολή του σχολείου, να ταξινομηθεί το σχολικό έργο, να προσδιοριστούν οι αντικειμενικοί στόχοι του, αφού ληφθούν υπόψιν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας, και να τηρηθεί μια πορεία για την προσέγγιση των στόχων αυτών

Καταλήγουμε λοιπόν πως ο προγραμματισμός είναι μια διαδικασία, κατά την οποία από τα ηγετικά στελέχη :

- διατυπώνονται προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των συντελεστών παραγωγής του οργανισμού.
- καθορίζονται σαφείς και αντικειμενικοί στόχοι
- επιλέγεται μεταξύ των προσφερόμενων εναλλακτικών λύσεων η καλύτερη δυνατή και
- μεθοδεύονται προσεκτικά όλες οι ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Ο προγραμματισμός μπορεί να διακριθεί:

1. σε στρατηγικό που αφορά τη λήψη των πιο σημαντικών αποφάσεων, που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, και τη στρατηγική, ο προγραμματισμός αυτός αφορά τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, και
2. ο λειτουργικός προγραμματισμός που αφορά τη βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη δράση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών οργανισμών και πραγματοποιείται από τα χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (Κατσαρός, σελ.56)

Η Πετρίδου, (2000) αναφέρει ότι ο προγραμματισμός της δράσης της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επιχειρηθεί με βάση ένα μοντέλο του οποίου οι βασικοί άξονες θα είναι :

1. ο καθορισμός του περιεχόμενου του προγραμματισμού, δηλαδή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων, των οποίων η υλοποίηση πρέπει να προγραμματιστεί, και
2. η περιγραφή της διαδικασίας του προγραμματισμού, δηλαδή τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα δράσης.

Το περιεχόμενο του προγραμματισμού

Το περιεχόμενο του προγραμματισμού χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

1^η τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπου έχουμε : α) την άσκηση του διδακτικού έργου που περιλαμβάνει την υλοποίηση του αναλυτικού ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση των μαθητών, τη συνεργασία μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και β) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .

2^η) κατηγορία έχουμε τις παιδαγωγικές δραστηριότητες : όπου πρέπει να προγραμματιστούν: α) οι πολιτιστικές δραστηριότητες (καλλιτεχνικές, αθλητικές, κοινωνικές, ψυχαγωγικές), β) οι σχολικές γιορτές γ) τα εκπαιδευτικά προγράμματα (ευρωπαϊκά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κλπ.) και δ) τα εκπαιδευτικά προγράμματα (ευρωπαϊκά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κλπ.). και

3^η κατηγορία έχουμε τις διοικητικές δραστηριότητες : α) που αφορούν την κτιριακή-υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας(λειτουργία-συντήρηση-ανανέωση) και β) τη διοικητική γραμματειακή υποστήριξη(τήρηση βιβλίων, θέματα προσωπικού, αλληλογραφίας, συνεργασίας με άλλους φορείς κλπ.)

Η διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού

Η διαδικασία του προγραμματισμού είναι πολυσύνθετη και δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί με ένα τρόπο. Εμείς θα ακολουθήσουμε το μοντέλο της Πετρίδου όπου αναφέρεται στα εξής στάδια:

1^ο Στάδιο: αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου. Είναι το βασικό στοιχείο του προγραμματισμού. Η αποστολή είναι μια έννοια, η οποία πρέπει να εκφράζεται γραπτά και να καθοδηγεί τις πολιτικές και τις δράσεις της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αίσθηση της αποστολής είναι ένα βαθύ προσωπικό συναίσθημα και όσα άτομα το βιώνουν είναι συναισθηματικά δεμένα και αφοσιωμένα στο σχολείο και σε ότι επιχειρείται να γίνει.

2^ο Στάδιο: προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται. Είναι το στάδιο κατά το οποίο συγκεκριμενοποιούνται και ομαδοποιούνται σε γενικές γραμμές οι επιδιώξεις της σχολικής μονάδας, χωρίς όμως να έχει ελεγχθεί πόσο εφικτοί και ρεαλιστικοί είναι.

3^ο Στάδιο: ανάλυση του περιβάλλοντος (εσωτερικού-εξωτερικό) Σ' αυτό το στάδιο θα αναλυθεί η παρούσα κατάσταση της σχολικής μονάδας και θα προσδιορίσει τις

δυνατότητες και τις αδυναμίες της, απαντώντας σε ερωτήματα, όπως: πόσο απέχουμε από τον σκοπό μας; τι μέσα διαθέτουμε για τον σκοπό αυτό; ποιοι παράγοντες δημιουργούν πρόβλημα και βοηθούν για να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί; Είναι το στάδιο της ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου.

4° Στάδιο: διαμόρφωση πολιτικών : Η επιλογή των πολιτικών αντικατοπτρίζει τη γενική οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου και εξασφαλίζει σταθερότητα δράσης, συντονισμό αποφάσεων και ενεργειών, διατήρηση υγιών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών στη λειτουργία του σχολείου.

5° Στάδιο: καθορισμός αντικειμενικών στόχων : καταγραφή των εφικτών, ρεαλιστικών μετρήσιμων και καθαρά διατυπωμένων προτύπων απόδοσης του έργου του σχολείου.

6° Στάδιο: επιλογή δράσεων : περιλαμβάνει μια σειρά από συγκεκριμένες δράσεις ή βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να υλοποιηθούν οι αντικειμενικοί στόχοι του προγράμματος στην εκπαιδευτική μονάδα.

Συμπεράσματα

Ο ετήσιος προγραμματισμός αναφέρεται σε όλες τις βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (διδασκαλία και μάθηση, οργάνωση και διοίκηση, κλίμα και σχέσεις, δράσης αντιστάθμισης και βελτίωσης, κ.ά.) και επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Κάθε σχολείο προγραμματίζει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την κουλτούρα του.

Ο στρατηγικός προγραμματισμός στη σχολική μονάδα, δέχεται άμεσες επιδράσεις από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού είναι αδύνατο να γίνει ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς στόχους και τους περιορισμούς που αυτό βάζει. Έτσι περιορίζεται η ευχέρεια άσκησης προγραμματισμού στη σχολική μονάδα αφού αυτή δρα εντός του «ασφυκτικού νομοθετικού πλαισίου». Συνέπεια είναι να επικρατεί αρνητική στάση στην άσκηση στρατηγικού προγραμματισμού στη σχολική μονάδα, αφού αυτός θεωρείται ότι επιβάλλεται. Τέλος πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ η διαδικασία και το μοντέλο προγραμματισμού της δράσης της σχολικής μονάδας είναι σαφώς προσδιορισμένα στον επιστημονικό κλάδο της Διοίκησης της εκπαίδευσης, η επιλογή ωστόσο του τρόπου υλοποίησης του προγράμματος και του περιεχομένου του, είναι υπόθεση των αποφάσεων των οργάνων λήψης της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά.

Τέλος έχουμε τους περιορισμούς που απορρέουν από τη φύση του προγραμματισμού. Ο προγραμματισμός είναι μία λειτουργία της διοίκησης που συνδέεται με το μέλλον της εκπαιδευτικής μονάδας. Με τη βοήθεια της παρατήρησης και της μελέτης μπορούμε μέχρι ενός σημείου να προβλέψουμε τι θα συμβεί στο μέλλον αφού οι καταστάσεις παρουσιάζουν απρόβλεπτες αλλαγές. «Για το λόγο αυτό «είναι σάφρον ο προγραμματισμός να παρουσιάζει ελαστικότητα, δηλαδή να φανταζόμαστε διάφορες καταστάσεις που μπορεί να επικρατούν στο μέλλον και οι οποίες ενδέχεται να

προκύψουν λόγω των διαφόρων αυτών αλλαγών και πάνω σε αυτές να βασίζουμε και τον προγραμματισμό». (Κανελλόπουλος 2003 σελ 318).

Βιβλιογραφία

Ε.Α.Π.(2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων –Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική-*, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε. Α.Π., σελ.34,35,56, 102.

Κανελλόπουλος, Χ. (2003). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών Μάνατζμεντ ΕΠΕ

Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Montana, P.J. & Charmon, B. H. (2002). *Μάνατζμεντ*. (Μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Μπρίνια, Β;. (2011, Μάρτιος 23). *anoixto-sxoleio*. Retrieved Νοέμβριος 7, 2013, from <http://www.anoixto-sxoleio.gr>

Παπαδόπουλος Ι. (2008, Φεβρουάριος-Μάρτιος-Απρίλιος). *Οι Διοικητικές Λειτουργίες: προβλήματα και η Αποτελεσματική Εφαρμογή τους από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. *Ανοιχτό Σχολείο* , pp. 32-36.

Πετρίδου, Ε.,(2000). *Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας* στο Παπαναούμ, Ζ., (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* , Θεσσαλονίκη, σελ. 50-54.

Σαΐτης, Χ;. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα.

Ποιότητα σχολικού χώρου, επάρκεια & καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
poimenidis@aegean.gr

Ιωαννίδου Γεωργία
Υποψήφια διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
gina.ioannidou@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν τυπικό οργανισμό εκπαίδευσης μέσα από συγκεκριμένους πόρους και υποδομή, ύλη, μεθόδους και ανθρώπινο δυναμικό. Μεταξύ αυτών, η ποιότητα των υποδομών αποτελεί σημαντική συνιστώσα ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της μάθησης και θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται αναλόγως της εξέλιξης και των εκάστοτε συνθηκών, οι οποίες αναδιαμορφώνονται στο διηνεκές. Η ποιότητα των εγκαταστάσεων και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων ασκούν επιδράσεις στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκπαίδευση. Ειδικά στην περίπτωση που οι σχολικές μονάδες θεωρούνται γερασμένες και με περιορισμούς υλικοτεχνικής υποδομής, θα πρέπει η πολιτεία να ασκήσει πολιτικές βελτίωσης των υποδομών με ίδρυση νέων σύγχρονων διδακτηρίων και εμπλουτισμό των ήδη υπάρχοντων με όλα εκείνα τα μέσα και τις παροχές, οι οποίες μεγιστοποιούν το παιδαγωγικό κεφάλαιο και τη δυναμική των μαθητών και ενισχύουν την αισθητική τέρψη και ασφάλεια όλου του έμψυχου δυναμικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ποιότητα, σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή καταλληλότητα, επάρκεια

Εισαγωγή

Η έννοια της ποιότητας περικλείεται από πανσπερμία προσεγγίσεων και διατυπώσεων με αποτέλεσμα τη δύσκολη αποδοχή μιας ερμηνείας ή ορισμού, η οποία εξαρτάται από υποκειμενικά στοιχεία με βάση αυτά που υιοθετούνται από αυτόν που παράγει ένα προϊόν, είναι αποδέκτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Κατσαρός, 2008). Συνεπώς, δεν νοηματοδοτείται παντού με τον ίδιο τρόπο ή δεν σημαίνει αυτόματα κάτι κοινό ή ενιαίο για όλους (World Bank, 1995). Απόρροια αυτού είναι να μην είναι μια κοινή και ενιαία έννοια αλλά πολλές και διαφορετικές και ανάλογη με τις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων κάθε φορά που προσεγγίζεται (Βλάχος, 2007) ή ανάλογη με τους δείκτες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με τις αλλαγές που επήλθαν σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο παγκοσμίως με αποτέλεσμα την εστίαση του ενδιαφέροντος σε αυτήν, ενώ οι κεντρικοί σχεδιασμοί και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται θέτουν την έννοια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ως έναν από τους κεντρικούς

στόχους (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Πολλά κράτη παγκοσμίως εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή στρέφουν το ενδιαφέρον τους και διεθνείς οργανισμοί όπως η U.N.E.S.C.O. και η Παγκόσμια Τράπεζα. Στόχο τους είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Με αφετηρία την πρόοδο που σημειώθηκε στην οικονομική και κοινωνική ζωή και την έκρηξη της τεχνολογίας, ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, τα μέσα διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή (Σταμάτης, 2007β), ο κτηριακός σχεδιασμός με σύγχρονες προδιαγραφές ασφάλειας και άνεσης, ο χρωματισμός των χώρων, η εσωτερική διαρρύθμιση, η επίπλωση και τα διδακτικά μέσα, ο περιβάλλοντας χώρος (αύλειος), η πρόσβαση προς και από τη σχολική μονάδα και πλήθος άλλων ζητημάτων, θα πρέπει να ανταποκρίνονται και να ενισχύουν, την ασφάλεια και τις σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις (Ζωγόπουλος, 2013).

Ο Σχολικός Χώρος

Ο σχολικός χώρος προσδιορίζεται, αφενός ως γεωμετρικός χώρος (διαστάσεις, εμβάδόν κ.ά.), στοιχεία μη μεταβαλλόμενα και σταθερά. Αφετέρου αποτελεί τον δομημένο ή κτισμένο χώρο ως υποδομή που σχεδιάζει, κατασκευάζει και διαμορφώνει ο άνθρωπος και τον αξιολογεί και αξιοποιεί σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας ή τις κοινωνικές συμβάσεις του. Η χρήση τον συνδέει με διαδικασίες συναισθηματικής φύσεως, με προσδοκίες ή διάφορες συμπεριφορές και βιώματα για το άτομο ή την ομάδα που τον χρησιμοποιεί (Remy, 2004· Berthoz & Recht, 2005).

Τα κτήρια, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια και ο εξοπλισμός τους, είναι κρίσιμα στοιχεία μαθησιακού περιβάλλοντος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολεία και πανεπιστήμια. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η υψηλής ποιότητας υποδομή διευκολύνει και βελτιώνει την παρεχόμενη εκπαίδευση, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και μειώνει τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, μεταξύ άλλων (Teixeira et al., 2017).

Παρόλο που οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και των μαθησιακών περιβαλλόντων, πολλές χώρες χρησιμοποιούν μια κατακερματισμένη ή αποσπασματική προσέγγιση για να επενδύσουν στην εκπαιδευτική τους υποδομή. Το αυτό υφίσταται και στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και ειδικότερα στο ζήτημα των σχολικών κτηρίων ως κατασκευές, στις παρεχόμενες υλικοτεχνικές υποδοχές και στα μέσα που υποστηρίζουν ή μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά (Σταμάτης, 2007 α & β). Αυτά επηρεάζουν ταυτόχρονα τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Γερμανός, 2011· Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011).

Στην Ελλάδα φαίνεται ότι αποδίδεται μεγαλύτερη προσοχή και σημασία στην έκδοση διδακτικών βιβλίων, σε ζητήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στην

παροχή γνωστικών εφοδίων, στους στόχους και στις διαδικασίες εκπαίδευσης. Αντιθέτως, αποδίδεται μικρότερη σημασία στις εγκαταστάσεις των σχολικών διδακτηρίων, στους χώρους υλοποίησης των διδακτικών προσεγγίσεων και διαβίωσης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά το διδακτικό τους έργο (Σταμάτης, 2007β).

Η έννοια του προσδιορισμού της «ποιότητας» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, διαπερνάται από πολυπλοκότητα, είναι σύνθετη και φορτισμένη ως έννοια, ενώ νοηματοδοτείται διαφορετικά και ανάλογα με τις πολιτικές κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες τις εκάστοτε περιόδου. Ένα πρώτο πλαίσιο οριοθέτησης μπορεί να είναι το τετράπτυχο διοικητικό πλαίσιο, παιδαγωγικό πλαίσιο, υλικοτεχνική υποδομή και μηχανισμοί υποστήριξης/ανατροφοδότησης (Δαγκλής, 2008) - χωρίς να είναι το μοναδικό. Η διάρθρωση αυτή συμπεριλαμβάνει βασικές συνιστώσες, οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό η μία την άλλη αλλά και το τελικό αποτέλεσμα της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Υλικοτεχνική υποδομή και η έννοια της ποιότητάς της

Η έννοια της υλικοτεχνικής υποδομής περιλαμβάνει πληθώρα υποαξόνων. Οι πιο γενικοί ή κεντρικοί αφορούν στις κτηριακές εγκαταστάσεις, στην ύπαρξη και στις παραμέτρους σύστασης και λειτουργία εργαστηρίων ή εργαστηριακών χώρων, στην ύπαρξη υποδομών λειτουργίας αιθουσών ψηφιακού υλικού και ειδικότερα εργαστηρίου υπολογιστών (H/Y), στην ύπαρξη, καταλληλότητα και εμπλουτισμό υλικού σχολικής βιβλιοθήκης και στην ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού υλικού για την υποστήριξη του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς τους/τις μαθητές/τριες. Οι άξονες αυτοί διαπερνούν αλλήλους και συνθέτουν ένα συνολικό ποιοτικό υπόβαθρο για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Για να αποτιμηθεί ένα συνολικό μέγεθος, αν μπορεί να οριστεί αυτό ποσοτικοποιημένα, θα πρέπει να ληφθούν όλοι οι παράγοντες (Βλάχος κ.ά., 2007) και να συσχετιστούν με μια κλίμακα αναλογίας.

Κτηριακές εγκαταστάσεις

Ένας από τους παράγοντες, λοιπόν, οι οποίοι καθορίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι και αυτός της κτηριακής / υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (Βιταντζάκης, 2006), ο οποίος πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες πρέπει να προάγουν τη χωροταξική άνεση και την παιδαγωγική διάσταση. Για το λόγο αυτό σημαντικό ρόλο έχει η χωροθέτηση του διδακτηρίου, δηλαδή ο προσανατολισμός του κτηρίου εντός του οικοπέδου οικοδόμησης του διδακτηρίου (Σταμάτης, 2007β· Ο.Σ.Κ., 2008), ο οποίος πρέπει να διασφαλίζει προστασία από βορινά σημεία, να αποφεύγεται ο ανατολικός και δυτικός προσανατολισμός και να υπάρχει επάρκεια εισροής φυσικού φωτός εντός των σχολικών χώρων.

Το δάπεδο θα πρέπει να είναι ανυψωμένο κατά 30-40 εκατοστά από το φυσικό έδαφος του αύλειου χώρου. Οι τουαλέτες κύριας χρήσης θα πρέπει να βρίσκονται στο ισόγειο

του κτηρίου, αλλά θα πρέπει να υπάρχουν και εντός του άνω ορόφου 1 -2 τουαλέτες βοηθητικές/ μη κύριες (Ο.Σ.Κ., 2008).

Η ύπαρξη αίθουσας πολλαπλών χρήσεων και ικανού μεγέθους της τάξης των 200 m² είναι απαραίτητη ως ελάχιστη απαίτηση - εάν υπάρχει η δυνατότητα - και αναλόγως των ιδιαίτερων συνθηκών δόμησης. Θα πρέπει να βρίσκεται σε σημείο που δεν παρακωλύει τη λειτουργία των υπολοίπων χώρων λειτουργίας του σχολείου όπως και η ύπαρξη χώρου βιβλιοθήκης. Η ποιότητα κατασκευής αυτών θα πρέπει να πληροί σύγχρονες προδιαγραφές ποιότητας αναλόγως του είδους της κατασκευής, καθώς σε νεοαναγειρόμενες σχολικές μονάδες, θεωρητικά, πληρούνται οι τελευταίες οδηγίες κανονισμού δόμησης σχολικών κτηρίων.

Σε παλαιότερες, όμως σχολικές μονάδες η ποιότητα εξαρτάται ή προσυπολογίζεται από το είδος της κατασκευής που υλοποιήθηκε και μπορεί να χαρακτηριστεί κακή, όταν υπάρχουν ζητήματα κτηριακής στατικότητας, μέτρια, όταν υπάρχουν σοβαρές ή επικίνδυνες φθορές χωρίς όμως στατικά προβλήματα, καλή, όταν η αναφορά γίνεται για σχετικά πρόσφατη κατασκευή, η οποία έχει υποστεί βελτίωση-ανακαίνιση ή με σχετικά μικρά ζητήματα ή πολύ καλή, όταν δομικά/κατασκευαστικά αφορά σε πολύ πρόσφατη κατασκευή, η οποία πληροί τα τελευταία πρότυπα. Στις πρώτες ταξινομήσεις, ενδεχομένως, δεν προσυπολογίζεται με όρους ποιοτικούς η επαρκής ικανότητα φιλοξενίας μαθητών και η επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας (Σταμάτης, 2007β).

Ορισμένες έρευνες έχουν βρει, ιδιαίτερα σε νέους μαθητές, ότι επηρεάζονται από την κατάσταση των σχολικών τους κτηρίων (Gunter & Shao, 2016) και τα στοιχεία δείχνουν ότι οι βελτιώσεις στις υποδομές μπορούν να ασκήσουν θετικό αντίκτυπο στους δασκάλους, στους μαθητές και στην ευρύτερη κοινότητα (Neilson & Zimmerman, 2014· Conlin & Thompson, 2017).

Οι δε αίθουσες διδασκαλίας θα πρέπει να μπορούν να φιλοξενήσουν με σχετική άνεση μέχρι 30 μαθητές και να έχουν εσωτερικές διαστάσεις το ελάχιστο 6,90 μ. μήκους και πλάτους και ύψους 3 μ., ώστε να εξασφαλίζεται αυτή η άνεση. Οι διάδρομοι πρόσβασης εντός του κτηρίου ακόμη να θα πρέπει να έχουν ικανό φάρδος (3 μ.) και μήκος όχι μεγαλύτερο των 30μ., ενώ το ύψος και πάλι να είναι 3 μ. (Ο.Σ.Κ., 2008). Έρευνα στο Ηνωμένο βασίλειο δείχνει, ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής υποδομής επηρεάζει τη μάθηση μέσω τριών αλληλένδετων παραγόντων: φυσικότητας (π.χ. φως, ποιότητα αέρα), διέγερσης (π.χ. πολυπλοκότητα, χρώμα) και εξατομίκευσης (π.χ. ευελιξία του χώρου μάθησης) (Teixeira et al., 2017). Ο κατάλληλος φωτισμός, ακόμη, είναι σημαντικό στοιχείο ενδυνάμωσης της μάθησης και ενισχύει σημαντικά το οικολογικό προφίλ του σχολείου (Κοντορίγας, 2018).

Η ασφάλεια αποτελεί βασικό στοιχείο ποιότητας και θα πρέπει να διασφαλίζεται η πρόβλεψη και προστασία από πυρκαγιά, κεραυνούς, εισροή νερού και πλημμύρες, αντισεισμική προστασία, πόμολα σε στυλ «βαρελάκι» και αποφυγή στοιχείων με αιχμηρές

γωνίες και σημεία (Ο.Σ.Κ., 2008). Συνοπτικά, η κτηριακή κατάσταση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες υλοποίησης πληθώρας προγραμμάτων και επίτευξης ευέλικτων παιδαγωγικών στόχων, την ενοποίηση και διαμόρφωση κατάλληλα οργανωμένων χώρων, γραφείων, εργαστηρίων και αιθουσών διδασκαλίας (Σταμάτης, 2007β).

Αύλειος χώρος

Σημαντικό, ακόμη, ζήτημα αποτελεί η ικανότητα – ευκολία πρόσβασης στη σχολική μονάδα, η δυνατότητα εισόδου οχήματος για οποιονδήποτε λόγο κριθεί ότι είναι απαραίτητα (λ.χ. ασθενοφόρα) εντός του αύλειου χώρου αλλά και η δυνατότητα διπλής πρόσβασης από και προς τη σχολική μονάδα (2 είσοδοι-έξοδοι οι οποίοι είναι ελεγχόμενοι) (Ο.Σ.Κ., 2008).

Καθώς ο αύλειος χώρος αποτελεί παιδαγωγικοποιημένο μαθησιακό εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό χώρο των μαθητών/τριών, μέσα από τις εμπειρίες του παιχνιδιού ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους (Bundy et al., 2009), θα πρέπει να έχει πολυχρηστικές δυνατότητες. Δηλαδή θα πρέπει να εμπεριέχει ενότητες, στις οποίες να μπορούν να υλοποιηθούν ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν διαστάσεις χαλάρωσης και ανάπαυσης μαθητών, αυλισμό και συγκεντρώσεις, χώρο/ους για παιχνίδι, χώρο εξωτερικών εκδηλώσεων και χώρο πράσινου (Ο.Σ.Κ., 2008· Δελίδου κ.ά., 2013). Τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και συμπεριφέρονται ανάλογα (Thomson, 2007). Ο εμπλουτισμός του αύλειου χώρου με φυσικά στοιχεία (λουλούδια, λιμνούλες, δέντρα, χόρτο κ.ά.) ευνοεί ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και τα δημιουργικά παιχνίδια των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Davison & Lawson, 2006) αλλά και κατά την υλοποίηση άλλων υπαίθριων δραστηριοτήτων μέσα σε ευδιάθετο και ευχάριστο κλίμα.

Θα πρέπει, ακόμη, να διασφαλίζει την προστασία των παιδιών εντός της αυλής με περιμετρική περίφραξη αύλειου χώρου, ύψους 2,80μ. και καμιά ανισοϋψία επί του δαπέδου μέχρι του ύψους των 5 εκ. για την ασφαλή διέλευση των παιδιών. Το δάπεδο θα πρέπει να αποτελείται από σύγχρονα τεχνητά ή φυσικά υλικά, τα οποία διασφαλίζουν τον μη τραυματισμό των παιδιών από πτώσεις. Αυτό, επίσης, αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα για αρκετές σχολικές μονάδες, καθώς στις περισσότερες το δάπεδο είναι ή τσιμεντένιο ή ασφαλτοστρωμένο. Σε ελάχιστες υπάρχει φυσικό χώμα ή επένδυση με νέα απορροφητικά υλικά που μειώνουν σημαντικά τους τραυματισμούς των παιδιών. Η ύπαρξη, ακόμη, κιγκλιδωμάτων, σιδεριών ασφαλείας ή και δίδυμων υαλοπινάκων τύπου laminate (αντιβανδαλιστικοί υαλοπίνακες) διασφαλίζουν τον ενδεδειγμένο περιορισμό του χώρου και την απομόνωση από εξωσχολικά περιβάλλοντα αλλά και σε ανοίγματα του ισόγειου χώρου των σχολικών μονάδων. Ακόμη στην περίπτωση που υπάρχει κάποια υψομετρική διαφορά άνω των 5 εκ. πρέπει να λαμβάνεται κάποια μέριμνα προστασίας, ενώ όταν υπερβαίνει τα 30 εκ. είναι αναγκαίο να τοποθετούνται προστατευτικά κιγκλιδώματα (Ο.Σ.Κ., 2008).

Λειτουργία εργαστηρίων / εργαστηριακών χώρων & αίθουσας ψηφιακού υλικού

Μεταξύ των βασικών συστατικών στοιχείων ποιότητας του εργαστηρίου Η/Υ είναι και η διαστάσεις του χώρου, ο προσανατολισμός, όπως άλλωστε και σε άλλους χώρους που σχετίζονται με τις κτηριακές υποδομές και η κατάλληλη διακόσμηση του εργαστηρίου. Οι ιδανικές συνθήκες, ενδεχομένως, να μην είναι ικανές να εφαρμόζονται σε ήδη λειτουργούσες σχολικές μονάδες, στις οποίες υφίσταται ήδη ο χωρικός περιορισμός των διαμορφωμένων εγκαταστάσεων. Αυτές όμως πρέπει να υλοποιούνται σε νεοαναγειρόμενες σχολικές μονάδες και να προλαμβάνονται οι μελλοντικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Θα πρέπει η διαθέσιμη επιφάνεια του εργαστηρίου να είναι τουλάχιστον 60 τμ, να προσφέρει επάρκεια φυσικού φωτός και να εξασφαλίζει ζωτικό χώρο τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τον εκπαιδευτικό. Να μην υφίσταται ζήτημα υψηλών θερμοκρασιών εντός του εργαστηρίου αλλά και ζητήματα υγρασίας, καθώς και οι δύο αυτές παράμετροι λειτουργούν επιβαρυντικά και ως προς την υποδομή του εργαστηρίου αλλά και ως προς την υγεία των μαθητών (Π.Ι., 1998· Ο.Σ.Κ., 2008).

Θα πρέπει να είναι ορθή η χωροταξική τοποθέτηση των πάγκων και των επίπλων για την τοποθέτηση των Η/Υ και των υπόλοιπων περιφερειακών συστημάτων, ως απαραίτητα στοιχεία για την υλικοτεχνική υποδομή του εργαστηρίου και να ανταποκρίνονται τόσο τεχνολογικά στις τελευταίες τεχνολογικές προδιαγραφές όσο και αριθμητικά στις ανάγκες των παιδιών και της διδασκαλίας. Θα πρέπει να υπάρχει «ζωτικός χώρος» για όλους εντός του εργαστηρίου και να πληρούνται ζητήματα ασφάλειας των εκπαιδευμένων και πυρασφάλειας του χώρου (Π.Ι., 1998).

Σχολική βιβλιοθήκη

Ο χώρος της σχολικής βιβλιοθήκης αποτελεί καίριο ζήτημα που σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, τη θέση, το μέγεθος, τη διακόσμηση και την οργάνωση του χώρου σε περιοχές δραστηριοτήτων για τα παιδιά. Αυτά αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή ανάπτυξη συγκεκριμένων δράσεων εντός του χώρου (ευελιξία, οικεία ατμόσφαιρα, ύπαρξη μικροπεριβαλλόντων για εργασία. (Γερμανός, 2006), αλλά και η ποιότητα που αποκομίζει το παιδί από την καταλληλότητα και τη διάρθρωση του χώρου της σχολικής βιβλιοθήκης (Morrow & Rand, 1991).

Σημαντικό ζήτημα επίσης είναι η πρόσβαση για παιδιά με κινητικά προβλήματα, η καταλληλότητα και η επάρκεια του εξοπλισμού της. Θα πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα έπιπλα και σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό (Η/Υ, projector κ.ά.). Η διακόσμηση και τα χρώματα να παραπέμπουν σε ένα ευχάριστο παιδικό κλίμα με πολυχρωμία, σχέδια και έργα ως πόλο έλξης. Ακόμη να διαθέτει ικανή και πολυποίκιλη συλλογή έντυπο υλικό (βιβλία, περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες, φυλλάδια κ.ά.) οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό, άλλο εποπτικό υλικό και εκπαιδευτικά παιχνίδια τα οποία να

απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες και στα ποικίλα ενδιαφέροντα των παιδιών (Αρβανίτη, 2007).

Επάρκεια και κατάλληλου εξοπλισμού-εποπτικού και εκπαιδευτικού υλικού

Ως εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να θεωρηθεί οποιοδήποτε μέσο διευκολύνει και βοηθά το μαθητή και τον εκπαιδευτικό στη μάθηση και στη δημιουργία διαμόρφωσης ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ως τέτοιο νοούνται διδακτικά και μαθησιακά μέσα ποικίλων μορφών και ειδών: οπτικά, ηχητικά, έντυπα και ψηφιακά (Περδικάρης, 2011). Ο εξοπλισμός της σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ως ο δεύτερος εκπαιδευτικός, ασκώντας καταλυτική επιρροή στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Περιλαμβάνει, ακόμη, ποικιλία υλικών, μεταξύ των οποίων είναι τα έπιπλα, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό κ.ά. (Ι.Ε.Π., χχ). Ειδικότερα, στοιχεία που συγκροτούν την ποιότητα είναι μέσα όπως φαξ, φωτοτυπικό, σύστημα ήχου με μικρόφωνο, ύπαρξη Η/Υ, ο οποίος καλύπτει μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων ψηφιακά, internet, projector, φωτογραφική μηχανή, κ.ά. Αφορά ακόμη σε εξοπλιστικά είδη, μεταξύ των οποίων είναι τραπέζια μαθητών (θρανία) και καθίσματα αναλόγως της ηλικίας των παιδιών, βιβλιοθήκη κ.ά., αλλά και παιδαγωγικό υλικό όπως μουσικά όργανα, επιτραπέζια παιχνίδια, μαθητικοί πίνακες, αριθμητήρια κ.ά. (ΥΠΑΙΘ, χχ).

Ζητήματα ασφάλειας

Το σχολείο αποτελεί χώρο, στον οποίο δραστηριοποιούνται καθημερινά ποικιλοτρόπως δεκάδες ή εκατοντάδες παιδιά, ενώ στην περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου τα ατυχήματα είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο, καθώς νοσηλεύονται πολύ συχνά στα νοσοκομεία της χώρας αρκετά παιδιά (Σαϊτής, 2008). Οι κίνδυνοι είναι συνήθως δύο ειδών, αυτοί που αφορούν σε ακαταλληλότητα, επικινδυνότητα υλικών και προδιαγραφών σε κτηριακό υπόβαθρο ή στη συμπεριφορά των παιδιών.

Είναι αρκετές οι περιπτώσεις όπου παιδιά μπορούν να κοπούν, να πάθουν ηλεκτροπληξία ή να υποστούν έγκαυμα σε κάποιο εργαστήριο κ.ά., (Alaimo et al., 2010· Dong, 2011· Ezrailson, 2013). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κανονισμού ασφάλειας, κανονισμού συμπεριφοράς, διακριτές ευθύνες στο προσωπικό με χώρους ευθύνης και εποπτείας, καταγραφή και αποτύπωση όλων των πιθανών επικίνδυνων σημείων εσωτερικά και εξωτερικά, έλεγχος της καθαριότητας, έλεγχος πιθανών βλαβερών υλικών χρήσης κατά την υλοποίηση λ.χ. πειραμάτων (χρωστικές ουσίες, διαλύτες κ.ά.), έλεγχος του κυλικείου αλλά και ζητήματα ευρύτερης ασφάλειας σε περιπτώσεις γενικευμένου κινδύνου (φωτιάς, σεισμού, εισροής νερού εντός της μονάδας κ.ά.) (Σαϊτής, 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν εκπαίδευση που να διασφαλίζει την ετοιμότητα και την ικανότητα αντιμετώπισης τέτοιων ζητημάτων (Alba & Gable, 2011· Ezrailson, 2014).

Σύνοψη και συμπεράσματα

Οι σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες στην οργανωμένη σχολική τυπική εκπαίδευση χρειάζεται να διέπονται από σαφήνεια, πληρότητα, επάρκεια, ικανότητα υλοποίησης στο πεδίο και να καλύπτουν συνολικά τον απαιτούμενο εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή, στοιχεία απαραίτητα για την πραγμάτωση, υλοποίηση, ολοκλήρωση και επιτυχία των αντικειμενικών στόχων της διδακτικής πράξης (Ζωγόπουλος, 2013).

Η ελληνική πραγματικότητα δείχνει σημεία υστέρησης στο ζήτημα των υποδομών, ειδικότερα στο ζήτημα των σχολικών κτηρίων, του εξοπλισμού και της υλικοτεχνικής υποδομής, ζητήματα τα οποία δεν συντελούν στη μεγιστοποίηση του παιδαγωγικού κέρδους στην πράξη ούτε στην «μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη» (Σταμάτης, 2007α). Με την υπάρχουσα κατάσταση δεν συνδράμουν στο μέγιστο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα στην ολοκλήρωση και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνολικά και θα πρέπει οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε συνδυασμό με τους υπεύθυνους για την ανάπτυξη και την οικονομία, να προβούν σε όλες εκείνες της απαραίτητες ενέργειες ενίσχυσης, ανάπτυξης και παροχής νέων ολοκληρωμένων δομών εκπαίδευσης σε ευρεία κλίμακα, καθώς οι όποιες παρεμβάσεις σε ήδη πεπερασμένα σχολικά περιβάλλοντα, υπό την έννοια των υποδομών, μόνο περιορισμένα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα μπορούν να επιφέρουν.

Βιβλιογραφία Ελληνική

- Αναργύρου, Α. & Παπαδοπούλου, Κ. (2016). Η Ποιότητα των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νότιου Τομέα Αθηνών και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελλάδα - Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία*. Αθήνα, 1-3 Ιουλίου 2016.
- Αρβανίτη, Ι. (2007). Σχολική βιβλιοθήκη: ένας μαγικός τόπος για όλα τα παιδιά. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα*, 4 - 6 Μαΐου 2007.
- Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Βλάχος, Δ. (2007). Πρόλογος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13: 3-4.

- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α. Ι. & Βαρβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος 13.
- Γερμανός, Δ. (2006). Η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη και η δημιουργική αξιοποίησή της στο δημοτικό σχολείο. Στο: *Περίβιβλος 2005*. Πρακτικά βιβλιολογικής διημερίδας, Φλώρινα, 24 και 25 Μαΐου 2005.
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Στο Κ. Χρυσαιφίδης & Ρ. Σιβροπούλου, (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου*. Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.
- Δαγκλής, Α. Ι. (2008). Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Δ. Βλάχος (Επιστ. Υπεύθ.) *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*, Εισηγήσεις Δημερίδων. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ'Κ.Π.Σ., σ.23-32.
- Δελίδου, Ε., Μαρσούκα, Ο., Βενέτη, Χ. & Διγγελίδης, Ν. (2013). Η Συμβολή της Σχολικής Αυλής στη Φυσική Δραστηριότητα των Μαθητών/τριων της Στ Δημοτικού στη Διάρκεια των Διαλειμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, Τόμος 11 (1), 52 – 64.
- Ζωγόπουλος, Ε, Α. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 50-73.
- ΙΕΠ. (χχ). Δείκτης 1.1. *Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή & οικονομικοί πόροι*. Διαθέσιμο στο : http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/201_1.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΠΙ.
- Κοινωνικό Πολύκεντρο. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Τμήμα Ερευνών Κοινωνικού Πολύκεντρο. ISBN: 978-960-98366-4-7.
- Κοντορίγας, Θ. (2018). *Η ποιότητα του φωτισμού στους χώρους εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από: <https://tkld.gr/2018/04/04/schools-lighting/>
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε.(Ο.Σ.Κ.). (2008). Οδηγών μελετών για τα διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Γενική Διεύθυνση Έργων, Διεύθυνση μελετών συμβατικών έργων. Ανάκτηση 13.5.2020 από <https://www.ktyp.gr/files/pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1998). *Το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/erg2.pdf>

- Περδικάρης, Α. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού*. <https://www.slideshare.net/>
- Σαϊτής, Χ., (2008α). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα ΟΑΕΔ. Ανάκτηση 17-05-2020 από <http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lmode/1up>
- Σταμάτης, Π. Ι. (2007α). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο. Στο (επιμ.) Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου και Κ. Χατζηδήμου, Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 'Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα', τόμος Α', σ. 71-77. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2007β). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο (επιμ.) Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, σ. 84-99. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠΑΙΘ. (χχ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασίες και Εργαλεία*. Τόμος Β. http://users.sch.gr/akoptsi/images/7perif_docs/Aftoaksiologisi/.pdf

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Alaimo, P. J., Langenhan, J. M. & Tanner, M. J. (2010). Safety teams: An approach to engage students in laboratory safety. *Journal of Chemical Education*, 87(8), 856–861.
- Alba, D. J. & Gable, R. (2011). Crisis Preparedness: Do School Administrators and First Responders Feel Ready to Act? *NERA Conference Proceedings*.
- Berthoz, A. & Recht, R. (dir.). (2005). *Les Espaces de l'homme*. Paris: Odile Jacob.
- Bundy, A., Lockett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J. & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17, 33-45.
- Conlin, M. & Thompson, P. (2017). Impacts of new school facility construction: An analysis of a state-financed capital subsidy program in Ohio. *Economics of Education Review*, 59, 13-28.
- Davison, K.K., & Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3, 19.
- Dong, Y., Liu, L., & Yang, J. (2011). Cultivation of safety consciousness in the teaching of chemistry. *Asian Social Science*, 7(3), 269–271.

- Ezrailson, C. M. (2013). Danger in the School Science Lab: Are Students At Risk? *Proceedings of the South Dakota Academy of Science*, 92, 149–164.
- Ezrailson, C. M. (2014). Safety on site: Developing a science lab safety Protocol for schools. In *Proceedings of the South Dakota Academy of Science* (Vol. 93).
- Gunter, T. & Shao, J. (2016). Synthesizing the effect of building condition quality on academic performance. *Education Finance and Policy*, Vol. 11/1, pp. 97-123.
- Neilson, C. & Zimmerman, S. (2014). The effect of school construction on test scores, school enrollment and home prices. *Journal of Public Economics*, 120, 18-31.
- Remy, J. (éd.) (2004). Paul-Henry Chombart de Lauwe et l’histoire des études urbaines en France. *Espaces et sociétés*, 3 (103).
- Teixeira, A., Amoroso, J. & Gresham, J. (2017). *Why education infrastructure matters for learning*. World Bank. Accessed from: <https://blogs.worldbank.org/education>
- Thomson, S. (2007). Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground. *Environmental Education Research*, 13, 487-500.
- World Bank. (1995) *Priorities and Strategies for Education*. Washington D.C: The World Bank.

Στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης ενδοσχολικών συγκρούσεων

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί βασικό παράγοντα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως επίσης και οι συνθήκες διαχείρισης των διενέξεων. Το ζητούμενο για έναν υγιή οργανισμό είναι οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται με σωστή διαχείριση αμέσως μόλις εμφανίζονται και όχι να επιλύονται αφού πρώτα εκδηλωθούν. Η διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης και ο απώτερος σκοπός της είναι ο περιορισμός της εμφάνισης δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας, και η αύξηση της πιθανότητας να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων, οι συνθήκες διαχείρισης μίας σύγκρουσης και η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών επίλυσης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Επίσης, αναφέρονται οι στρατηγικές και οι τεχνικές διαχείρισης διενέξεων καθώς επίσης και η διαδικασία αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων ενός οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, στρατηγικές, τεχνικές, επίλυση διένεξης.

Εισαγωγή

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που έχει ως σκοπό την εύρεση αμοιβαίων ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα ή τον οργανισμό να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν αναφέρεται απαραίτητα σε στρατηγική αποφυγής, μείωσης ή εξάλειψης της διένεξης. Αφορά στον στρατηγικό σχεδιασμό με πρωταρχικό σκοπό την ελαχιστοποίηση των μη λειτουργικών στοιχείων της σύγκρουσης και, παράλληλα, την ενδυνάμωση των λειτουργικών της στοιχείων (Menon et al., 1996). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι το κλειδί της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για τη λήψη αποφάσεων με αποτελεσματικό τρόπο, μέσα σε οποιαδήποτε ομάδα (Bateman & Snell, 2004).

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί βασική διάσταση της αποτελεσματικότητας μίας ομάδας και βασίζεται στην αρχή ότι οι συγκρούσεις μπορεί να παράγουν και θετικά αποτελέσματα, καθώς είναι αναπόφευκτες. Η αποτελεσματική διαχείριση περιλαμβάνει τις διαδικασίες διάγνωσης των αιτιών, την αξιολόγηση των συνεπειών, την κατανόηση των κινήτρων και των δύο πλευρών, την επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής δεδομένης της κατάστασης και τέλος την ενίσχυση της γνώσης και της αποτελεσματικότητας σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο (Ogunyemi et al., 2010).

Συνθήκες διαχείρισης της σύγκρουσης

Πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος διαχείρισης, κρίνεται απαραίτητο να έχουν διαμορφωθεί κάποιες συνθήκες παρόλο που όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Σύμφωνα λοιπόν με τους Deutsch & Coleman (2000) θα πρέπει:

- Να υπάρχει επίγνωση του τύπου της σύγκρουσης που επέρχεται και καθορισμός των στόχων που θέτουν οι δυο πλευρές. Η γνώση επιτρέπει και στις δυο πλευρές να αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα των άλλων από διαφορετική σκοπιά (Barash & Webel, 2002).
- Να υπάρχει επίγνωση των αιτιών και των αποτελεσμάτων των επιθετικών συμπεριφορών, καθώς και των εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει μία αναλυτική προσέγγιση των γεγονότων.
- Να μην αποφεύγεται κάθε σύγκρουση, διότι έτσι το πρόβλημα παραμένει προκαλώντας άγχος, φοβίες άλλα και αρνητικά συναισθήματα.
- Να υπάρχει σεβασμός και να αποκλείονται στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις.
- Να υπάρχει ικανοποιητική επικοινωνία μεταξύ των μελών και τα εμπλεκόμενα μέλη να είναι ανοικτά σε προτεινόμενες προτάσεις.
- Να υπάρχουν στοιχεία φιλικής διάθεσης, αλληλοϋποστήριξης και ικανοποίησης από τις ακολουθούμενες προσεγγίσεις με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων.
- Να υπάρχει συντονισμός προσπάθειας, ξεκάθαρος διαμερισμός εργασίας, σαφής προσανατολισμός στόχων καθώς επίσης και καθορισμένο πλαίσιο συζήτησης και ενεργειών.
- Να υπάρχει συμφωνία σε βασικά σημεία του αμφισβητούμενου ζητήματος και στοιχειώδη ομοιότητα σε αξίες και πεποιθήσεις των μελών της ομάδας
- Να υπάρχει προθυμία για αύξηση της δύναμης της ομάδας καθώς όταν αυξάνεται το κύρος της επιτυχίας ενός μέλους, αυξάνεται και αντίστοιχα ολόκληρης της ομάδας.

Στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων βασίζεται σε δύο βασικές διαστάσεις, στο ατομικό ενδιαφέρον και στο ενδιαφέρον για τους άλλους (Rahim, 2001). Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στον υψηλό ή χαμηλό βαθμό που ένα άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους. Η δεύτερη διάσταση αποδεικνύει τον υψηλό ή χαμηλό βαθμό κατά τον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να καλύψει τους στόχους που του έχουν τεθεί. Ο συνδυασμός αυτών των διαστάσεων αποδίδει πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (Γιαννίκας, 2014), οι οποίες είναι οι παρακάτω:

Η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας: Η χρησιμοποίηση της ενσωμάτωσης στόχων για τη διαχείριση διαφωνιών μέσα στον οργανισμό χαρακτηρίζεται από ανοικτή επικοινωνία, συνεχή ροή πληροφοριών καθώς και εξέταση των διαφορών των δύο μερών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση. Η

μέθοδος αυτή προάγει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και απομακρύνει τα εμπόδια αφήνοντας έτσι χώρο για μεγαλύτερη απόδοση. Για να καταστεί αυτό εφικτό απαιτείται και οι δύο πλευρές να είναι ειλικρινείς αναφορικά με τα κίνητρα και τους στόχους τους, οι διαφορές να εκφράζονται ανοιχτά και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και ωριμότητα. Η συνεργατική επίλυση των προβλημάτων ενδείκνυται κυρίως όταν οι στόχοι είναι πολύπλοκοι και ιδιαίτερα σημαντικοί και για τα δύο μέρη και όταν επιθυμείται η συγκατάθεση και η συμμετοχή όλων για τη λήψη αποφάσεων (Μαυραντζά, 2011).

Η τεχνική της παραχώρησης ή της εξομάλυνσης/προσαρμογής: Η συγκεκριμένη μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων συνδέεται με την προσπάθεια μείωσης της έντασης των διαφωνιών και ανάδειξης κοινών τόπων με σκοπό την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται όταν κάθε μία από τις αντίπαλες ομάδες ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τα συμφέροντα της άλλης ομάδας επιδεικνύοντας πρόθεση υποχώρησης για να επέλθει ειρηνική διευθέτηση και αρμονική συνύπαρξη (Μαυραντζά, 2011).

Η τεχνική της επιβολής ή της χρήσης της εξουσίας: Η επιβολή χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για τους στόχους των τρίτων. Στον ανταγωνιστικό τρόπο χειρισμού συγκρούσεων οι προσωπικές απόψεις και στόχοι είναι πιο σημαντικοί από τις σχέσεις με τους άλλους. Ο ισχυρότερος επιβάλλει τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης προς ικανοποίηση των συμφερόντων του χωρίς να ενδιαφέρεται για οποιαδήποτε συνεργασία (Σαΐτης, 2002). Η κυρίαρχη πλευρά προσπαθεί να διασφαλίσει τη δική της υπεροχή χρησιμοποιώντας την εξουσία που διαθέτει και η οποία μπορεί να πηγάζει από τη θέση στην ιεραρχική κλίμακα, την αρχαιότητα, την εμπειρία και την ειδικότητα. Σε αυτό το διοικητικό στυλ αυτό ανήκει η χαρακτηριστική αλλά και συνηθισμένη τακτική της διατύπωσης εντολών του προϊσταμένου προς τους υφισταμένους του για θέματα ρουτίνας ή για εργασίες που απαιτούν γρήγορη εκτέλεση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η τεχνική της αποφυγής: Η αποφυγή υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαπραγμάτευσης χρησιμοποιείται όταν το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η διαφωνία είναι μικρής σημασίας ή όταν πρόκειται για θέματα τακτικής ή ελιγμών σε σχέση με τους άλλους πρωταγωνιστές. Η χρήση αυτής της τακτικής μπορεί να προκύπτει από την αδιαφορία για τη φύση του συγκρουσιακού προβλήματος, από την αποστροφή προς τη διαδικασία που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης ή από την αίσθηση αδυναμίας επίλυσης της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Τα άτομα προσποιούνται ότι δεν υπάρχει σύγκρουση, με την ελπίδα να σταματήσει ο λόγος της αντιπαράθεσης (Τέκος, 2009). Συνδυάζοντας σε κριτικό πλαίσιο, τα προαναφερθέντα στοιχεία και δεδομένα, η τακτική της αποφυγής των συγκρούσεων δεν φαίνεται να συνιστά λειτουργική επιλογή εκτός και αν πρόκειται για συγκρούσεις που δημιουργούν δυσεπίλυτες και έντονα αρνητικές καταστάσεις για την ομαλή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η τεχνική του συμβιβασμού: Κατά τον συμβιβασμό, τα ενδιαφερόμενα μέρη χρησιμοποιούν συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης της μορφής “δούναι – λαβείν” και προσπαθούν να μοιράσουν τη διαφορά, ώστε να φτάσουν αμοιβαίως σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις. Αυτός ο τρόπος διακανονισμού μοιάζει με την τεχνική συνεργασίας καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, αλλά δεν προσφέρει μόνιμες και βιώσιμες λύσεις. Συνεπώς, επιτυγχάνεται μια επιφανειακή επίλυση χωρίς να επιδιώκεται η εύρεση των βαθύτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των δύο ομάδων. Με τον συμβιβασμό κανείς δεν χάνει αλλά και κανείς δεν κερδίζει, είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Ο συμβιβασμός χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι είναι κοινοί ή όχι τόσο σημαντικοί, όταν και τα δύο μέρη έχουν την ίδια ιεραρχική θέση, όταν επείγουν άλλα θέματα και όταν δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος (Παπαδοπούλου, 2015).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπάρχουν και επιπλέον τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων όπως αναλύονται παρακάτω:

Η μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων με την παρέμβαση τρίτων: Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα εμπλεκόμενα μέρη δεν μπορούν να βρουν κοινά αποδεκτή λύση και στρέφονται σε κάποιον τρίτο που πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, να έχει αποδείξει ότι είναι αντικειμενικός και να έχει ως χάρισμα την πειθώ. Αυτό το τρίτο πρόσωπο θα πρέπει να είναι κοινής αποδοχής από τα εμπλεκόμενα μέρη και μέσω αυτού να ξεκινήσει η επικοινωνία τους με σκοπό την εξάλειψη των παρεξηγήσεων, την αξιολόγηση των θέσεων τους, τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της κάθε θέσης. Η μέθοδος αυτή είναι η πλέον κατάλληλη όταν οι συγκρούσεις είναι συχνές και έντονες και δεν υπάρχει καλή θέληση και εμπιστοσύνη από καμία πλευρά.

Η τεχνική της διαπραγμάτευσης: Λαμβάνει χώρα όταν η παρέμβαση της διοίκησης θεωρείται απαραίτητη. Με την τεχνική αυτή διαχωρίζονται οι άνθρωποι και τα συναισθήματά τους από το πρόβλημα, δίνεται έμφαση στα ενδιαφέροντα και στους σκοπούς των δύο πλευρών και όχι στις θέσεις τους, λαμβάνονται υπόψη όλες τις πιθανές λύσεις. Τυπικά η διαπραγμάτευση ορίζεται ως η διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα μέρη που διαφωνούν μεταξύ τους ανταλλάσσουν προσφορές, αντιπροσφορές και παραχωρήσεις στην προσπάθεια να επιτευχθεί μία αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία (Robbins & Judge, 2011).

Η τεχνική της διευκόλυνσης: Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μέσω της διευκόλυνσης που λαμβάνουν από ένα τρίτο πρόσωπο, βελτιώνει την επικοινωνία και την διάδοση της πληροφορίας και προετοιμάζει το έδαφος για την πρώτη και τις μετέπειτα συναντήσεις των εμπλεκόμενων. Ο διευκολυντής που αναλαμβάνει ως επικεφαλής των ειρηνευτικών συνομιλιών εστιάζει στη διαδικασία, δίνει οδηγίες, προβαίνει σε συστάσεις με σκοπό την αποδοτικότερη και ουσιαστικότερη συνάντηση των εμπλεκόμενων. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται όταν υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στα

συγκρουόμενα μέρη ή όταν υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα και η επίλυση των συγκρούσεων αναμένεται να φέρει όφελος και για τα δύο μέρη.

Η τεχνική της διαμεσολάβησης: Η διαμεσολάβηση είναι η πλέον κατάλληλη τεχνική γιατί ενισχύει το αίσθημα της δικαιοσύνης των εμπλεκόμενων που θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να εκθέσουν τις απόψεις τους και να ακούσουν έναν εποικοδομητικό αντίλογο από τον διαμεσολαβητή. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου εξαρτάται από το είδος του προβλήματος, την προσωπικότητα των συγκρουόμενων μερών και τα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή όπως για παράδειγμα το είδος της εξουσίας που κατέχει, τη διατήρηση της ψυχραιμίας, τις πληροφορίες που γνωρίζει για τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Ένας διαμεσολαβητής μπορεί να επιδιώξει λύση με αμοιβαίο όφελος, να ακολουθήσει μια μέση οδό ικανοποιώντας εν μέρει της ανάγκες κάθε ομάδας, αλλά αφήνοντας και τις δύο δυσαρεστημένες ή να αφήσει τα δύο μέρη να λύσουν μόνα τους τη διαφορά τους, παραμένοντας ουδέτερος παρατηρητής ή συντονίζοντας απλά τις διαδικασίες (Κάντας, 1995).

Η τεχνική της διαιτησίας: Η τεχνική της διαιτησίας χρησιμοποιείται συνήθως όταν οι διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα συγκρουόμενα μέρη έχουν φτάσει σε αδιέξοδο και κρίνεται σκόπιμο η διαχείριση της σύγκρουσης να γίνει από κάποιον ειδικό. Η διαδικασία που ακολουθείται στη μέθοδο της διαιτησίας είναι αρχικά τα εμπλεκόμενα μέρη να εκθέσουν τις απόψεις τους σε ένα τρίτο και αμερόληπτο πρόσωπο, τον διαιτητή, και αυτός με τη σειρά του να εκδώσει μια απόφαση που μπορεί να είναι δεσμευτική και για τα δύο μέρη. Συνεπώς, η λύση επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Στους οργανισμούς η ανάθεση επίλυσης της σύγκρουσης στα υψηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια αποτελεί ίσως τη δημοφιλέστερη μέθοδο διαχείρισης μετά την αποφυγή.

Η ανατομία της σύγκρουσης: Οι Kotzman και Kotzman (2008) προτείνουν μία άσκηση διαχείρισης συγκρούσεων, την ανατομία της σύγκρουσης. Η άσκηση αξιοποιεί τα βιώματα των εκπαιδευτικών ως ατόμων από συγκρούσεις τις οποίες έχουν ζήσει στο παρελθόν. Τα άτομα ανακαλούν μια σύγκρουση στην οποία συμμετείχαν και έχει χαραχτεί στη μνήμη τους και στη συνέχεια αξιοποιούνται οι βιωματικές τους εμπειρίες για τη διαμόρφωση του προφίλ της ανατομίας των συγκρούσεων. Ερωτήσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον καθένα από τους συμμετέχοντες στην ανάκληση και την ανάπλαση της προσωπικής του εμπειρίας είναι:

- Με ποιόν / με ποιάν ήρθα σε σύγκρουση;
- Γιατί;
- Πώς χειρίστηκα την κατάσταση;
- Πώς ένοιωσα;
- Τι ρόλο είχα;
- Τι έκανα καλά;
- Τι δεν έκανα όσο έπρεπε καλά;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα; (διευθετήθηκε η σύγκρουση, επιλύθηκε ή όχι;)
- Πώς επηρέασε το γεγονός αυτό τη σχέση μου με το άλλο μέρος της σύγκρουσης;

Η τεχνική της συζήτησης: Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων είναι ένας από τους ήρεμους τρόπους διευθέτησης της σύγκρουσης. Οι ομαδικές συζητήσεις που γίνονται σε ένα ευχάριστο κλίμα, με σεβασμό, ίση συμμετοχή όλων και με απόλυτη αποδοχή του δικαιώματος της διαφορετικής γνώμης, συντελούν στο να νιώσουν άνετα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (Σαΐτης, 2002).

Η τεχνική του οργανώνειν: Επιδίωξη της μεθόδου είναι η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των συγκρουόμενων μερών και η αρμονική, εύρυθμη λειτουργία του περιβάλλοντος μέσα από τον εντοπισμό των αιτιών της διένεξης και την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου της διευθέτησής της (Σαΐτης, 2002).

Η τεχνική της αντιπαράθεσης: Κατά την τεχνική αυτή, ένα πρόσωπο που αναγνωρίζεται ως άτομο με κύρος και πειθώ και από τα δύο μέρη της σύγκρουσης, αναλαμβάνει να βοηθήσει στην εξάλειψη της διαφωνίας. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται από το είδος του προβλήματος και την προσωπικότητα των εμπλεκομένων (Σαΐτης, 2002).

Η τεχνική της συστημικής προσέγγισης: Η παρούσα μέθοδος επισημαίνει τη σύγκρουση ως μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζεται (Molnar & Lindquist, 2010) και έχει επιμέρους τεχνικές:

- Την τεχνική της αναπλαισίωσης, κατά την οποία δίνεται μία θετική ερμηνεία στη σύγκρουση ή το πρόβλημα αντιμετωπίζεται από άλλη οπτική.
- Την τεχνική της κερκόπορτας, όπου γίνεται προβολή των θετικών χαρακτηριστικών των συγκρουόμενων μερών με σκοπό τον τερματισμό της διαφωνίας.
- Την τεχνική της ενθάρρυνσης, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια κατανόησης της προβληματικής συμπεριφοράς και ενθάρρυνση αυτής υπό προϋποθέσεις και σε λογικά πλαίσια.

Τα κριτήρια για την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι το κόστος του συμβιβασμού (χρόνος, συναισθηματική ενέργεια), η επίτευξη των στόχων των δύο πλευρών από τη διευθέτηση, οι συνέπειες που θα επέλθουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και η πιθανότητα επανάληψης της σύγκρουσης (Παπαδοπούλου, 2015).

Επίλυση διενέξεων

Ως επίλυση της σύγκρουσης ορίζεται η διαδικασία αντιμετώπισης των προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές. Ο χειρισμός της σύγκρουσης είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ή μία ομάδα επιλέγει να δράσει μετά την εκδήλωση μίας σύγκρουσης. Πρωτίστως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίλυση συγκρούσεων και στη διαχείρισή τους (Rahim, 2002). Η επίλυση της σύγκρουσης έχει σαν στόχο την ελαχιστοποίηση ή τον τερματισμό της διένεξης εντός του υπάρχοντος συστήματος της σχολικής μονάδας.

Βασική προϋπόθεση αποτελούν τα βήματα της διαδικασίας της επίλυσης της σύγκρουσης: συμφωνία ως προς το να τεθούν οι βασικοί κανόνες, συλλογή πληροφοριών για τη σύγκρουση και τα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων πλευρών και λύσεις μέσω

ανταλλαγής ιδεών και εύρεση ικανοποιητικών λύσεων που θα καλύπτουν όλες τις ανάγκες χωρίς κριτική. Επίσης, απαιτείται καθορισμός και αναγνώριση του θέματος της διαμάχης, η κατανόηση της οπτικής των εμπλεκόμενων και η έκφραση των προσωπικών αναγκών, η εξεύρεση τρόπων για την επίλυση του προβλήματος και η επιλογή των πιο κατάλληλων και εφαρμόσιμων προτάσεων, οι οποίες θα ικανοποιούν και τις δύο πλευρές. Τέλος, βασικοί παράγοντες είναι η αξιολόγηση λύσεων και αναγνώριση των δυνατών σημείων της κάθε λύσης, η επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των ενδιαφερομένων και η υλοποίηση της κατάλληλης λύσης καθώς επίσης η παρακολούθηση της προόδου της σύγκρουσης και η αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών όλων των εμπλεκόμενων.

Επίλογος

Η πρόληψη και η αποτροπή των συγκρούσεων είναι επιθυμητή και ξεκινάει με την προσωπική επαφή των μελών διαφορετικών ομάδων ή των μελών μίας ομάδας αυξάνοντας τη συνοχή και συνήθως μειώνοντας τις απογοητεύσεις, τις έχθρες και τον ανταγωνισμό για την επικράτηση. Αν όμως η σύγκρουση λάβει χώρα τότε είναι πολύ σημαντικό η επίλυση της εν τη γενέσει της. Η καθυστέρηση αντιμετώπισης της διένεξης οδηγεί στην εμπλοκή περισσότερων εργαζομένων, οι οποίοι τυπικώς ή ατύπως τάσσονται με μία από τις εμπλεκόμενες πλευρές και η επίλυση της σύγκρουσης μετατρέπεται σε πολύπλοκο λαβύρινθο. Είναι ζωτικής σημασίας η προτεινόμενη προσέγγιση να εφαρμοσθεί ειρηνικά και αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barash, D.P., & Webel, C.P. (2002). *Peace and Conflict Studies*. SAGE Publishing.
- Bateman, T., & Snell, S. (2004). *Management The new Competitive landscape*. 6th Edition, McGraw-Hill/ Irwin, New York.
- Menon, A., Bharadwaj, G., Howell, R. (1996). The quality and effectiveness of marketing strategy: Effects of functional and dysfunctional conflict in intraorganizational relationships. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 24, 299-313.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2010). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο; Οικοσυστημική προσέγγιση*. Επιμ. Καλαντζή – Αζίζη Α. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (2000). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kotzman, M., & Kotzman, A. (2008). *Listen to me, listen to you: a step-by-step guide to communication skills training*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Ogunyemi D., Fong S., Elmore G., Korwin D., & Azziz R. (2010). The Associations Between Residents' Behavior and the Thomas-Kilmann Conflict MODE Instrument. *J Grad Med Educ*, 2(1): 118–125.

- Rahim M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*, 3rd edn. Quorum Books, Westport, CT.
- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Γιαννίκας, Αθ. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, (3), 136-147.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μκεδονίας.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2015). Μέθοδοι διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων. *Επιστημονικά Χρονικά*, 20(2), 107-119.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Α' (σ. 252-285). Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. Αυτοέκδοση.
- Τέκος, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας και τα οφέλη από την εφαρμογή της στη σχολική μονάδα

Τρίκας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ, mtrikas08@gmail.com

Περίληψη

Η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωσή του και στην εκπλήρωση των στόχων του. Επηρεάζει ουσιαστικά μία ομάδα ατόμων ώστε να συμβάλλει πρόθυμα στην εκπλήρωση του οράματος και της αποστολής της σχολικής μονάδας. Προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της και προωθεί τις καλές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η κατανεμημένη ηγεσία στηρίζεται στον ευρύ διαμοιρασμό της ηγεσίας μέσα από τον οποίο ενθαρρύνεται και ενισχύεται όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες και να παίξει καθοριστικό ρόλο στη σωστή λειτουργία και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτόν συμμετέχουν ουσιαστικά περισσότερα άτομα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ακούγονται περισσότερες απόψεις και προάγεται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Το συγκεκριμένο άρθρο ασχολείται με την κατανεμημένη ηγεσία και έχει ως στόχο να αναδείξει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Έγινε χρήση της μεθόδου της βιβλιογραφικής επισκόπησης η οποία ανέδειξε τη μεγάλη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας στα μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα καθώς και στην ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατανεμημένη ηγεσία, εκπαιδευτικά αποτελέσματα, βελτίωση.

Εισαγωγή

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να επιτελέσουν όσο το δυνατόν καλύτερα το δύσκολο, πολυσύνθετο και σπουδαίο έργο τους είναι σημαντικό να ασκήσουν μορφές ηγεσίας που προάγουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των εργαζομένων, ενισχύουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και αξιοποιούν τις ικανότητες και τις γνώσεις όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Marturano & Gosling, 2008). Η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να επιφέρει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Harris & Muijs, 2003). Περιλαμβάνει όλες τις συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ένα άτομο προς τους άλλους, για να τους επηρεάσει και να τους ωθήσει σε επιθυμητές ενέργειες και δραστηριότητες (Πασιαρδής, 2004). Σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινών σκοπών και οράματος και περιλαμβάνει την εφαρμογή επιρροής από ένα ή περισσότερα άτομα με στόχο την ανάπτυξη κοινών δράσεων και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης, ώστε όλοι μαζί οικειοθελώς να δίνουν το μέγιστο των δυνάμεών τους για την εκπλήρωση των κοινών στόχων (Bush & Glover, 2003). Ο ηγέτης έχει την ικανότητα να ασκεί θετική επίδραση τους υφισταμένους του και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες που θα τους ενθαρρύνουν και θα τους κατευθύνουν στην επίτευξη σημαντικών επιδιώξεων (Μπελεγρή-Ρομπόλη et al., 2002). Σήμερα όλο και περισσότερο ενισχύεται η άποψη πως η ηγεσία μπορεί να διαχέεται σε κάθε άτομο

ενός οργανισμού μια και ο κάθε εργαζόμενος μπορεί να ασκεί επιτυχημένη ηγεσία και να συμμετέχει ουσιαστικά στην ολοκλήρωση των κοινών στόχων και δράσεων μέσα από μία εποικοδομητική και θετική αλληλεπίδραση με τα άτομα που συνεργάζεται (Yukl, 2010).

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μία μορφή ηγεσίας που αναδεικνύει τη συνεργασία, τη θετική αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού κατά την οποία αναπτύσσονται σχέσεις και οι ηγέτες βασίζονται και στηρίζονται στις δυνατότητες και στη συνεισφορά των ακολούθων (Greenfield, 1993). Παράλληλα αυξάνεται η ηθική δέσμευση όλων στη μέγιστη προσπάθεια για την εκπλήρωση των στόχων και καλλιεργείται τόσο η ατομική όσο και η ομαδική ευθύνη μια και ο καθένας είναι υπεύθυνος για την ολοκλήρωση μίας σημαντικής δραστηριότητας και όλοι γνωρίζουν τον τρόπο που πρέπει να εργαστούν προκειμένου να φτάσουν στο ιδανικό αποτέλεσμα (Starratt, 2004). Όπως αναφέρουν οι Leithwood et. al. (1999) αυτή η μορφή ηγεσίας προάγει τις δημοκρατικές αξίες μια και δίνει αξία στις ικανότητες όλων των εργαζομένων, αναγνωρίζει τη δυνατότητά τους να ασκήσουν ηγεσία και προάγει τη συμμετοχικότητα, την αλληλεγγύη και τη στήριξη μεταξύ τους. Ο Gibb (1951) τονίζει τη μεγάλη σπουδαιότητα της ενίσχυσης του ρόλου και της βελτίωσης όλων των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί ο διαμοιρασμός της ηγεσίας και να παραχθούν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η κατανεμημένη ηγεσία

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Ο Αυστραλός ψυχολόγος Gibb (1954) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία» συνδέοντάς τον με μία δυναμική διαδικασία που επηρεάζει την εργασία ενός συνόλου ατόμων μετατοπίζοντας το επίκεντρο από την αποκλειστική ηγεσία ενός ατόμου στην ανάπτυξη κοινών δράσεων και πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη. Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο ηγεσίας με τη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας έχει έρθει στο προσκήνιο των ερευνών και αναλύσεων (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Ουσιαστικά αποτελεί μία αντίθεση στη θεωρία του «χαρισματικού ηγέτη» μια και εναντιώνεται στην αντίληψη που υπήρχε για πολλά χρόνια ότι ένας διευθυντής με χαρίσματα μπορεί από μόνος του να οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε πρόοδο και βελτίωση (Spillane, 2005). Σχετίζεται με αποκεντρωτικές διαδικασίες ηγεσίας μια και το σύνολο των εκπαιδευτικών εργάζεται συλλογικά ώστε να εφαρμόσει τις βέλτιστες πρακτικές και να επιτύχει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris, 2002). Οι Bennett et al. (2003) διατυπώνουν την άποψη πως η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει την ανάπτυξη ηγεσίας από πολλά άτομα που αλληλοεπιδρούν, συνεργάζονται, αξιοποιούν τις ικανότητές τους και αλληλοϋποστηρίζονται με στόχο να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία για την κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιείται μία ποικιλία όρων όπως «διαμοιρασμένη», «δημοκρατική», καθώς και «συλλογική» (Spillane, 2005; Timperlay, 2008). Πολλοί ερευνητές τη θεωρούν ως μία αποτελεσματική και σύγχρονη μορφή ηγεσίας που συμβάλλει αποφασιστικά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας και στη βελτίωσή της

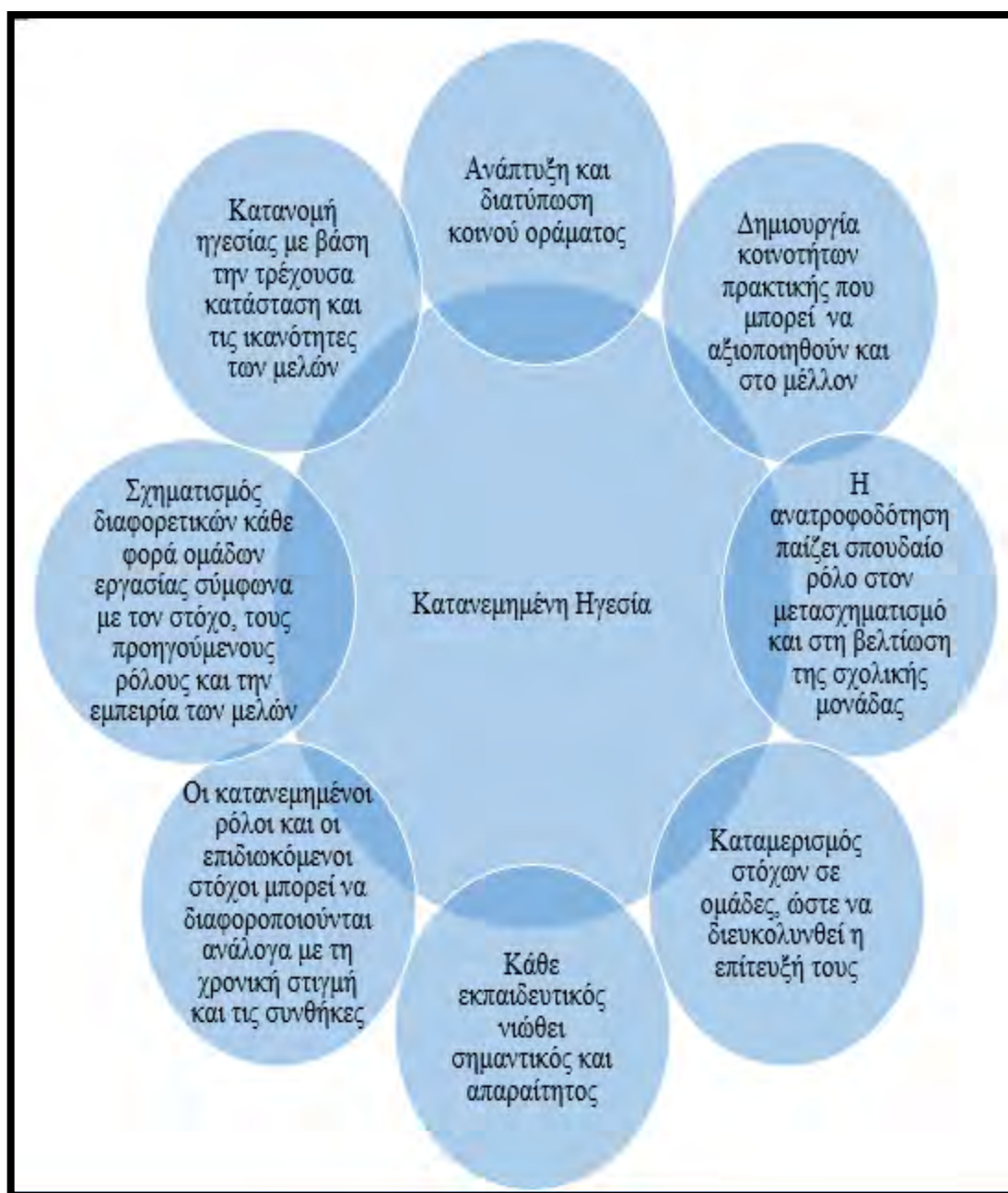
(Harris et. al., 2007). Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας η προσοχή επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται κατά τη διενέργεια δράσεων μεταξύ των ηγετών (leaders), των ακολούθων (followers) και των περιστάσεων (situations) κάτω από τις οποίες ολοκληρώνουν τα ηγετικά τους καθήκοντα (Spillane, 2006).

Βασικά χαρακτηριστικά και διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Κατά την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας μία ομάδα εργαζομένων παίρνει πρωτοβουλίες ή εφαρμόζει πρακτικές με στόχο να επηρεάσει θετικά και το υπόλοιπο προσωπικό, ώστε να αναληφθούν καθήκοντα και να αναπτυχθούν δράσεις, που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση της αποστολής του οργανισμού (Spillane et al, 2001). Οι Leithwood & Jantzi (2000) υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί γνώρισμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι το χαρακτηριστικό ενός μόνου ηγέτη. Περιλαμβάνει τη συμμετοχική άσκηση της ηγεσίας στην αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Robinson (2008, όπ. αναφ. στο Αντωνιάδου, 2020:17) αναφέρει ότι «η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει δύο βασικές έννοιες: η πρώτη αφορά την επίσημη κατανομή και ανάθεση αρμοδιοτήτων και η δεύτερη αφορά στις διαδικασίες κατανομής μέσα από την προσπάθεια επίδρασης στα μέλη του οργανισμού. Αυτές οι διαδικασίες που αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα υπόλοιπα μέλη μέσα στο συγκεκριμένο οργανισμό έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον».

Η ηγεσία εκλαμβάνεται ως το τελικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και των οργανωμένων ενεργειών μίας ομάδας ατόμων από την οποία το κάθε μέλος θεωρεί τον εαυτό του μέτοχο στην εφαρμογή της ηγεσίας. Οι ρόλοι μοιράζονται ανάλογα με την κατάσταση και αξιοποιούνται οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα (Bennett et al., 2003; Hoy & Miskel, 2008). Σε όλους τους εκπαιδευτικούς δίνεται η ευκαιρία να ασκήσουν τις δεξιότητες ηγεσίας που διαθέτουν μια και επικρατεί η αντίληψη ότι κάθε μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να συνεισφέρει από τη θέση του ηγέτη προς το καλό του σχολείου (Harris & Lambert, 2003). Ένας μοναδικός ηγέτης είναι αδύνατο να κατέχει όλες τις απαραίτητες ικανότητες και γνώσεις που απαιτούνται για να επιλυθούν τα διαφορετικά προβλήματα και ζητήματα που προκύπτουν. Η κατανομή της ηγεσίας δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να πάρουν πρωτοβουλίες άτομα που διαθέτουν τις αντίστοιχες ικανότητες που είναι απαραίτητες (Bennett et al., 2003). Μέσα από τη συλλογική εργασία η σχολική μονάδα παίρνει τη μορφή κοινότητας που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την κοινή δράση οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε μία συνεχή βελτίωση και μάθηση. Το σχολείο λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός που συνεχώς εξελίσσεται και διαχειρίζεται επιτυχημένα της προκλήσεις και τις αλλαγές του περιβάλλοντος (Corcoran & Goertz, 1995). Βασικός στόχος της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να εξασφαλιστούν οι καλύτερες μαθητικές επιδόσεις και να ενισχυθεί η μάθηση. Οι ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για όλους (Elmore, 2000).

Στην εικόνα 1 αναφέρονται οι οχτώ βασικές διαστάσεις που είναι σημαντικό να χαρακτηρίζουν την κατανεμημένη ηγεσία κατά την εφαρμογή της σε οποιοδήποτε πλαίσιο σύμφωνα με τον Harris (2008).



Εικόνα 1: Οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας

Ο Gordon (2005) αναφέρει τέσσερις βασικές διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας:

1. Ανάπτυξη οράματος, διατύπωση ξεκάθαρων στόχων και ορισμός της αποστολής του σχολικού οργανισμού. Όλα αυτά συντελούν στη βελτίωση του σχολείου, ενισχύουν την ομαδικότητα, οδηγούν στην αποδοχή κοινών κανόνων και

στη χρήση των βέλτιστων μεθόδων διδασκαλίας, που ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών και δίνουν ξεκάθαρη κατεύθυνση στον οργανισμό.

2. Ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας μέσα από τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις καθώς και τα κοινά βιώματα και πιστεύω των εργαζομένων του οργανισμού. Όλα αυτά μεταδίδονται και στα νέα μέλη του οργανισμού και ενεργούν υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων. Η δημιουργία μίας ισχυρής σχολικής κουλτούρας συμβάλλει αποφασιστικά στη συνεργασία, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές και να δεσμεύονται στην εκπλήρωση των κοινών στόχων αλλά και στη διαρκή προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση που θα βοηθήσει την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Πασιαρδής, 2004). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον εργασίας αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης όλοι εργάζονται με αυξημένη ικανοποίηση και δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ώστε να επιτύχουν τα μέγιστα αποτελέσματα.
3. Ανάπτυξη συγκεκριμένων πρακτικών ηγεσίας που προωθούν τη συλλογική άσκησή της. Οι πρακτικές ηγεσίας σχετίζονται με τον τρόπο που δραστηριοποιούνται οι ηγέτες στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου (Spillane, 2006). Ο τυπικός ηγέτης είναι αδύνατο να ηγηθεί μόνος του (λόγω της έλλειψης χρόνου, ενέργειας, εύρους γνώσεων, πόρων) επομένως είναι σημαντικό να καταναίμει, να ενθαρρύνει, να διευκολύνει και να υποστηρίζει την άσκηση ηγεσίας και από τους άτυπους ηγέτες (Spillane et al., 2001). Κατά την άσκηση της κατανεμημένης ηγεσίας είναι απαραίτητο να περιγράφονται ακριβώς τα καθήκοντα των άτυπων ηγετών καθώς και οι στόχοι που χρειάζεται να επιτευχθούν. Τους δίνονται τα αναγκαία εργαλεία και πόροι καθώς και ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους. Επιπλέον είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να καθιστούν ικανοί στην άσκηση των σημαντικών καθηκόντων τους (Leithwood et al., 2000).
4. Ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης δεδομένου ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν ασκείται μόνο από ένα ηγέτη ή μία μικρή ομάδα ατόμων αλλά στηρίζεται στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού καθώς και στην υιοθέτηση μίας συλλογικής ευθύνης για την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν καθήκοντα και αρμοδιότητες αισθάνονται τη σημαντικότητα των αποφάσεων και των ενεργειών τους και δεσμεύονται για την όσο το δυνατόν καλύτερη ολοκλήρωση του έργου τους (Andrews & Lewis, 2002). Μέσα από τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη επιδιώκουν να βελτιώσουν την ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους με σκοπό να μπορούν να αναλαμβάνουν σημαντικότερες ευθύνες και παράλληλα να ασκούν καλύτερο εκπαιδευτικό έργο που θα διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών (Gordon, 2005).

Από όλα τα παραπάνω είναι ξεκάθαρο ότι η καταναμεμημένη ηγεσία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Οφέλη της καταναμεμημένης ηγεσίας

Πολλές έρευνες έχουν επισημάνει ότι η άσκηση της καταναμεμημένης ηγεσίας σε μία σχολική μονάδα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να έχει θετικότερες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή άλλων μοντέλων ηγεσίας (Spillane et al., 2004). Μέσα από την ανάθεση καθηκόντων και την ανάληψη πρωτοβουλιών από το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood & Jantzi, 2000; Silins & Mulford, 2002). Σύμφωνα με τους Spillane & Zoltners Sherer (2004) η άσκηση της καταναμεμημένης ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς και της μάθησης που συντελείται στα δημοτικά σχολεία. Ο διαμοιρασμός του κοινού οράματος και η συμβολή όλων στη λήψη αποφάσεων καθιστά το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας συμμετοχο και συνυπεύθυνο στην εκπλήρωση της αποστολής της με αποτέλεσμα τη μέγιστη προσπάθεια όλων και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Day et al., 2009). Ο διαμοιρασμός της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων συντελεί στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας και στην ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών του σεβασμού, της ελεύθερης ανάπτυξης πρωτοβουλιών, της ισότητας και της αποδοχής των ικανοτήτων κάθε προσώπου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Silins & Mulford, 2002; Harris & Muijs, 2004).

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βοηθάει τις σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και να προσαρμοστούν στις ραγδαίες εξελίξεις ενός τεχνολογικά αναπτυσσόμενου κόσμου μέσα από τη δυνατότητα που παρέχει για συμμετοχή περισσότερων ατόμων στην άσκηση της ηγεσίας σύμφωνα με τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης (Harris & Spillane, 2008). Σύμφωνα με τη Harris (2011), αυτή η μορφή ηγεσίας, που βασίζεται στον διαμοιρασμό της εξουσίας και στην ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας, επιφέρει θετικές οργανωσιακές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας που οδηγούν στη βελτίωσή της. Η Obadara (2013) αναδεικνύει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην καταναμεμημένη ηγεσία και στην εκπλήρωση των στοχεύσεων του οργανισμού, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και μεθόδων κατά τη διδασκαλία, τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος καθώς και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη. Η καταναμεμημένη ηγεσία μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα του σχολείου και να το μεταχηματίσει σε μία κοινότητα μάθησης (Harris 2008). Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να επιδείξουν μεγαλύτερη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα και αυξάνουν τη δέσμευσή τους απέναντι στην ολοκλήρωση των κοινών επιδιώξεων (Harris and Muijs, 2005).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνάς μας αναδείχθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας καθώς και οι θετικές επιδράσεις της στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Μέσα από τον διαμοιρασμό της ηγεσίας κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει σημαντικά καθήκοντα και αρμοδιότητες και να συμβάλει ουσιαστικά στην εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας (Yukl, 2010). Η κατανεμημένη ηγεσία αναδεικνύει τη συνεργασία, την ομαδικότητα και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Greenfield, 1993), αυξάνει την ηθική δέσμευση των εργαζομένων στην επίτευξη των κοινών στόχων και προάγει τις δημοκρατικές αξίες μέσα από την αυξημένη συμμετοχικότητα, αλληλεγγύη και στήριξη (Starratt, 2004; Leithwood et. al., 2004). Οι ρόλοι μοιράζονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης και αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο αποτέλεσμα (Bennett et al., 2003; Hoy & Miskel, 2008). Η ανάπτυξη κοινού οράματος, η διατύπωση των ξεκάθαρων στόχων και ο ορισμός της αποστολής του σχολικού οργανισμού, η δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο, η υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών ηγεσίας που προωθούν τη συλλογική άσκηση της και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελούν στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας που συντελούν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος που διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών (Gordon, 2005). Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η ανάληψη σημαντικών ευθυνών από όλα τα μέλη βελτιώνει τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, εξασφαλίζοντας παράλληλα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Jantzi, 2000; Silins & Mulford, 2002). Η κατανεμημένη ηγεσία έχει την ικανότητα να μετασχηματίζει το σχολείο σε μία κοινότητα μάθησης (Harris 2008).

Προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχημένα το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών πάνω στις αρχές και στα βασικά χαρακτηριστικά της. Επιπλέον είναι απαραίτητη μία διαρκής επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που θα τους βελτιώνει, θα τους ενδυναμώνει και θα τους στηρίζει κατά την εκτέλεση των διευρυμένων καθηκόντων τους και την διεκπεραίωση των στόχων τους. Είναι σημαντική η καθιέρωση μίας συνεργατικής και δημοκρατικής κουλτούρας στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, ώστε να υπάρχει διάχυση και προώθηση των δημοκρατικών αξιών σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ενσωμάτωση των δημοκρατικών αξιών στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι σίγουρο ότι θα αναδείξει τη σημαντικότητά τους και παράλληλα θα φέρει στο προσκήνιο την αναγκαιότητα εφαρμογής μίας ηγεσίας που θα στηρίζει την ισότιμη συμμετοχή, τη συνεργασία, την ελευθερία στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την παροχή ευκαιριών για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και βελτίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237-254.
- Αντωνιάδου, Α. (2020). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την κατανομημένη ηγεσία και η σχέση τους με την οργανωσιακή δέσμευση*. (Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. Nottingham: NCSL National College for School Leadership. The Open University and University of Gloucestershire.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Corcoran, T., & Goertz, M. (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, 24(9), 27-31.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kingon, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Gibb, J.R. (1951). *Dynamics of Participative Groups*. John S. Swift Company: New York.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, 2 (pp. 877-917). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation). New Britain, CT: Central Connecticut State University.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Oxon: Routledge.

- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.
- Harris, A., & Muijs, M. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Oxford University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and Organisational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers Ink. New York.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Leithwood, J., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Relay & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2000). Changing leadership for changing times (Book Reviews). *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 189-199.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (Ed.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Marturano, A., & Gosling, J. (2008). Introduction. In A. Marturano, & J. Gosling (Eds.), *Leadership: The Key Concepts* (pp. 23-26). New York: Routledge.
- Μπελεγγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδά, Μ., & Μιχαηλίδης, Π. (2002). *Εισαγωγή Στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ε.Μ.Π.
- Obadara, O. E. (2013). Relationship between distributed leadership and sustainable school improvement. *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 69-74.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Springer Press.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., & Sherer, J. (2004, April). *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Association, San Diego, CA.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 3-34.
- Timperley, H. S. (2008). A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 821-833.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations 7th edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Χαρακτηριστικά ΔΟΠ στο σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Δυτικής Αυστραλίας

Σούλτος Λεωνίδα

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

Περίληψη

Ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας είναι δύσκολος, καθώς από τη φύση της είναι έννοια υποκειμενική, αφού αυτό που για κάποιον είναι ποιοτικό για κάποιον άλλον μπορεί να μην είναι. Όμως, όλοι οι ορισμοί ποιότητας έχουν ένα κοινό σημείο: την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, που είναι και ο στόχος μιας επιτυχημένης διοίκησης ποιότητας. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μια συστηματική αναζήτηση της ποιότητας μέσα από το σχεδιασμό της συνεχούς βελτίωσης του προϊόντος και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Στο χώρο της εκπαίδευσης η Ολική Ποιότητα είναι η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο αποτέλεσμα. Τα σχολεία της Δυτικής Αυστραλίας εξετάζουν και αξιολογούν τις επιδόσεις τους προκειμένου να προγραμματίσουν και να επιφέρουν βελτιώσεις χρησιμοποιώντας μια συστηματική, συνεχή και ολοκληρωμένη διαδικασία που επικεντρώνεται στην απόδοση και την πρόοδο των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων και άλλων στοιχείων και τη λήψη κρίσεων σχετικά με τα επίπεδα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότητα των σχολικών διαδικασιών και χειρισμών.

Λέξεις-Κλειδιά : Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Αυτοαξιολόγηση, Δυτική Αυστραλία

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια συστηματική αναζήτηση της ποιότητας μέσα από το σχεδιασμό της συνεχούς βελτίωσης του προϊόντος και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Κατά τον Juran (1989) ποιότητα ορίζεται ως η καταλληλότητα προς χρήση ενώ σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003: 35), « η Ολική Ποιότητα είναι η συνεχής προσπάθεια όλων των ατόμων για τη βελτίωση των αγαθών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών».

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια φιλοσοφία της διοίκησης για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας σε μια επιχείρηση. Ο Σπανός (1993: 22) ορίζει τη ΔΟΠ ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που εφαρμόζει μια επιχείρηση με στόχο την αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη, τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών, τη συμμετοχή και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης με το μικρότερο δυνατό κόστος».

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι όλη η φιλοσοφία βασίζεται στη στρατηγική της διαρκούς βελτίωσης του επιπέδου ικανοποίησης των πελατών. Προϋπόθεση είναι η δέσμευση της διοίκησης και των υψηλόβαθμων στελεχών του οργανισμού, οι οποίοι

παράλληλα ενισχύουν το προσωπικό του οργανισμού να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η Ολική Ποιότητα είναι η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο αποτέλεσμα. Η υιοθέτηση της ΔΟΠ από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δε διαφέρει από την αντίστοιχη της σε έναν οποιοδήποτε άλλο οργανισμό και εξακολουθεί να απαιτεί συμμετοχή, αφοσίωση και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, δηλαδή πολιτικής, αποδοχή οράματος και καταγραφή-μέτρηση των δεδομένων σε σχέση με τις προαπαιτούμενες προσδοκίες των μελών (εντός και εκτός του οργανισμού) (Ζαβλανός, 2003). Είναι ένας δρόμος που έχει ως στόχο τη συνεχή βελτίωση του συστήματος, στηρίζοντας, προάγοντας και βελτιώνοντας τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Γενικές Αρχές της ΔΟΠ

Οι απόψεις των Deming (1986), Juran (1988) και Crosby (1979), των τριών διασημότερων θεωρητικών που ασχολήθηκαν με την ποιότητα, συμπίπτουν σε ορισμένες βασικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε επιχειρηματικό οργανισμό. Σύμφωνα με τους Σαΐτη (1997), Πετρίδου (2002), Ζαβλανός, (2003) οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- Η διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας. Για να επιφέρει βελτιώσεις η εφαρμογή των ιδεών της Ολικής Ποιότητας στην απόδοση ενός οργανισμού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη μιας στρατηγικής που θα περικλείει όραμα, αποστολή και συγκεκριμένες πολιτικές και θα εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών.
- Η δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Τα στελέχη της διοίκησης λαμβάνουν συνεχώς τα κατάλληλα μέτρα και με την παραδειγματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ προωθούν και υποστηρίζουν τη διαμόρφωση και την αναβάθμιση της κουλτούρας ποιότητας.
- Η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Deming, οι οργανισμοί που ακολουθούν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ θεωρούν ότι η ποιότητα ορίζεται από τον πελάτη και ότι στόχος είναι να ικανοποιούνται οι ανάγκες του πελάτη στην παρούσα φάση αλλά και μελλοντικά.
- Η δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι απαραίτητες όχι μόνο για την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται αλλά και για την καλλιέργεια της νοοτροπίας και της κουλτούρας της ΔΟΠ.
- Η συνέχεια και η συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας. Είναι πάγια δέσμευση η συνεχής προσπάθεια για επίτευξη υψηλότερων επιπέδων και αδιάκοπης βελτίωσης.

Ο Ζαβλανός (2003) διατύπωσε τους προσαρμοσμένους στο χώρο της εκπαίδευσης στόχους της Ολικής Ποιότητας ως εξής:

- Η εκπλήρωση και η υπέρβαση των προσδοκιών και αναγκών του μαθητή
- Η συνεχής βελτίωση και η αναπροσαρμογή των διαδικασιών, έτσι ώστε οι ανάγκες μιας εποχής να συμβαδίζουν με τις αντίστοιχες κοινωνικές εξελίξεις.
- Η ανάθεση ευθυνών και στους μαθητές.
- Η μείωση των αδυναμιών του συστήματος και η υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση.
- Η ενδυνάμωση των ατόμων και η ομαδική εργασία.
- Η συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του εκπαιδευτηρίου.

Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων της Δυτικής Αυστραλίας

Τα σχολεία της Δυτικής Αυστραλίας εξετάζουν και αξιολογούν τις επιδόσεις τους προκειμένου να προγραμματίσουν και να επιφέρουν βελτιώσεις χρησιμοποιώντας μια συστηματική, συνεχή και ολοκληρωμένη διαδικασία που επικεντρώνεται στην απόδοση και την πρόοδο των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων και άλλων στοιχείων και τη λήψη κρίσεων σχετικά με τα επίπεδα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότητα των σχολικών διαδικασιών και χειρισμών.

Το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων αποτελεί μέρος του Πλαισίου για την Λογοδοσία και τη Βελτίωση των Σχολείων SAIF (School Accountability and Improvement Framework). Όλα τα σχολεία εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, πριν τη διεξαγωγή της εξωτερικής τους αξιολόγησης.

Οι διευθυντές των σχολείων είναι υπόλογοι για την αποδοτικότητα του σχολείου ενώ οι δάσκαλοι για την πρόοδο των μαθητών τους.

Οι διευθυντές, σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου, υποχρεούνται να:

- προβούν σε αυτοαξιολόγηση
- να αναλάβουν διαδικασίες σχολικού σχεδιασμού
- να δημοσιεύουν ετησίως σχολική έκθεση
- να συμμετέχουν και να ανταποκρίνονται στις διαδικασίες εξέτασης των σχολείων

Στοιχεία του πλαισίου βελτίωσης και λογοδοσίας των σχολείων

Το εννοιολογικό μοντέλο που στηρίζει το πλαίσιο βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης και λογοδοσίας έχει πέντε συνιστώσες.



Σχήμα 1: *The School Improvement and Accountability Framework* (πηγή: <http://det.wa.edu.au>)

Οι Επιτυχημένοι Μαθητές

Τα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών, τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα μη ακαδημαϊκά, είναι το επίκεντρο της βελτίωσης και της λογοδοσίας του σχολείου. Τα σχολεία επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και είναι υπεύθυνα για την αποτελεσματικότητά τους.

Τα δεδομένα προέρχονται από τις κρίσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα πρέπει να συνοδεύονται από πληροφορίες σχετικά με τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που έχουν αναληφθεί για τη διασφάλιση της συνέπειας, και από τις συστηματικές εξετάσεις, τα δεδομένα των οποίων χρησιμοποιούνται για να μετριάσουν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, να καθοδηγήσουν τον προγραμματισμό της τάξης και να αποκτήσουν μια γενική εικόνα της σχολικής απόδοσης.

Τα μη ακαδημαϊκά αποτελέσματα σχετίζονται με την ανάπτυξη της κατάλληλης συμπεριφοράς, της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της υιοθέτησης των βασικών κοινών αξιών που περιγράφονται στο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών.

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιούνται εξατομικευμένα σχέδια μάθησης, τα οποία αναπτύσσονται σε συνεννόηση με τους γονείς, εγκρίνονται από τον διευθυντή του σχολείου και θέτουν μαθησιακούς στόχους που είναι κατάλληλοι για τις ανάγκες του μαθητή.

Κύκλος σχολικής βελτίωσης

Ο κύκλος σχολικής βελτίωσης είναι μια συνεχής διαδικασία και αποτελείται από τρία στοιχεία, τα οποία είναι δυναμικά και διαδραστικά. Τα σχολεία:

- αξιολογούν (assess) δεδομένα και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές δραστηριότητες
- σχεδιάζουν (plan) για να βελτιώσουν τα πρότυπα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και
- ενεργούν (act) για να υλοποιούν προγραμματισμένες στρατηγικές.

Ενώ η αξιολόγηση οδηγεί στον προγραμματισμό και ο προγραμματισμός στην υλοποίηση, η συνεχής αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει ότι η υλοποίηση μπορεί να τροποποιήσει τις αποφάσεις σχεδιασμού.

Σχολικός σχεδιασμός

Το σχολικό σχέδιο είναι ένα δημόσιο έγγραφο που παρέχει μια κατευθυντήρια στρατηγική για το σχολείο. Αυτό το σχέδιο πρέπει να αναπτυχθεί σε συνεννόηση με το σχολικό συμβούλιο και συνήθως διαρκεί αρκετά χρόνια.

Τα σχολικά σχέδια πρέπει να είναι συνοπτικά και να περιλαμβάνουν στόχους, προτεραιότητες, στόχους βελτίωσης, μείζονες στρατηγικές, πόρους, αναφορά σε συστημικές πολιτικές και κατευθύνσεις, μέτρα αξιολόγησης και χρονοδιάγραμμα, συμπεριλαμβανομένης πρόβλεψης ετήσιας αναθεώρησης.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης είναι ευθύνη του δασκάλου, ευθυγραμμίζεται με το σχολικό σχεδιασμό και παρακολουθείται από την απόδοση.

Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την διασφάλιση της υλοποίησης των σχεδίων και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεν αρκεί τα σχολεία να αναφέρουν ότι υλοποιήθηκε μια προγραμματισμένη στρατηγική. Απαιτείται μια διαδικασία προβληματισμού, αναθεώρησης και αξιολόγησης, ώστε τα σχολεία να μπορούν να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών υλοποίησης.

Ορισμένες στρατηγικές μπορεί να διαρκέσουν περισσότερο για να έχουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τον τυπικό κύκλο σχολικού σχεδιασμού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η στρατηγική συνεχίζεται ενώ αναπτύσσονται συγκεκριμένα ορόσημα που παρέχουν προσωρινά στοιχεία.

Σχολικές λειτουργίες (school operations)

Οι σχολικοί χειρισμοί είναι εκείνες οι διαδικασίες που επιτρέπουν τη βελτίωση των προτύπων για τα μαθησιακά αποτελέσματα και υπάρχουν πέντε τομείς:

- Ποιότητα διδασκαλίας. Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, είναι ευθύνη των σχολείων να αναπτύξουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με μια παιδαγωγική που θα υποστηρίζει τους μαθητές.
- Αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Είναι ευθύνη των σχολείων να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς και χωρίς αποκλεισμούς και όπου η συμπεριφορά των μαθητών είναι καλά οργανωμένη.
- Αποτελεσματική ηγεσία. Ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις τους, οι καλοί ηγέτες των σχολείων προωθούν, αναπτύσσουν και επεκτείνουν την ποιοτική διδασκαλία στο σχολείο.
- Συμμόρφωση με τη δημοσιονομική νομοθεσία και πολιτική. Η στρατηγική ανάπτυξης των σχολικών πόρων είναι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης της επιτυχίας των μαθητών, καθώς η χρήση τους στοχεύει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Αποτελεσματικές σχέσεις. Οι αποτελεσματικές εσωτερικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών είναι σημαντικές για την υποστήριξη της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επειδή διευκολύνουν την ευθυγράμμιση των σχολικών στόχων και την υιοθέτηση των προσεγγίσεων και πρακτικών που αφορούν ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Οι αποτελεσματικές σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο στις εσωτερικές. Οι γονείς, οι τοπικές κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι κυβερνητικές και μη κυβερνητικές υπηρεσίες μπορούν να είναι σημαντικοί συνεργάτες.

Σχολικές αναφορές

Η σχολική έκθεση, η οποία δημοσιεύεται ετησίως, παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις και μπορεί να χρησιμεύσει και ως μέσο προώθησης του σχολείου. Παρέχει στους γονείς και στα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας μια ξεκάθαρη αίσθηση του πώς οι μαθητές του σχολείου προχωρούν, τι εφαρμόζεται για να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, την πρόοδο των καθορισμένων προτεραιοτήτων, τον προϋπολογισμό του σχολείου, τις κυβερνητικές απαιτήσεις αλλά και τα κυριότερα σημεία της σχολικής χρονιάς.

Οι γονείς κρίνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω μιας σειράς αλληλεπιδράσεων με το σχολείο. Οι τρόποι επικοινωνίας των πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους αποτελούν σημαντικό στοιχείο της απολογισμικότητας.

Σχολική ανασκόπηση

Η Ανασκόπηση Προτύπων είναι ένα μέρος μιας δέσμης δραστηριοτήτων σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στα σχολεία. Τα άλλα στοιχεία είναι: η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, ο σχολικός σχεδιασμός, η ετήσια σχολική έκθεση, η διαχείριση απόδοσης και η τήρηση των απαιτήσεων συμμόρφωσης με τη νομοθεσία και την πολιτική, συμπεριλαμβανομένου του ελέγχου, των απαιτήσεων υποβολής εκθέσεων των σχολείων και των ερευνών συμμόρφωσης.

Η Ανασκόπηση Προτύπων επικεντρώνεται στα επίπεδα αναφοράς των μαθησιακών αποτελεσμάτων - ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά και απαιτεί από τα σχολεία να παρουσιάζουν στοιχεία, αναλύσεις και κρίσεις που σχετίζονται με τα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει δεδομένα διαχρονικά, συγκριτικά και από συστημικές εξετάσεις και άλλες σχολικές πληροφορίες σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ομάδα Ελέγχου Εμπειρογνομόνων

Η Ομάδα Εξεταστικών Εμπειρογνομόνων (ERG) θεωρείται εξωτερική και ανεξάρτητη (στο σχολείο), παρόλο που αποτελεί τμήμα του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Δυτικής Αυστραλίας. Η ομάδα εξέτασης εμπειρογνομόνων είναι υπεύθυνη για τη διεξαγωγή τεσσάρων τύπων σχολικής ανασκόπησης:

- Προσδιορίζει τα σχολεία των οποίων η επίδοση προκαλεί ανησυχίες
- Επανεξέταση επικύρωσης της διαδικασίας αναθεώρησης των επιπέδων αναφοράς
- Σχολεία με αναγνωρισμένες περιοχές υποδειγματικής πρακτικής
- Ανασκοπήσεις σχολείων υπό τη διεύθυνση του Υπουργού ή του Γενικού Διευθυντή.

Στοιχεία ΔΟΠ στο σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολείων της Δυτικής Αυστραλίας

Το σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων που εφαρμόζεται στα σχολεία της Δυτικής Αυστραλίας είναι βασισμένο στις αρχές και τα χαρακτηριστικά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Τα σχολεία βοηθούν τους μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να βελτιώσουν τόσο του έργου του δασκάλου όσο και των μαθητών.
- Υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης με τη συμμετοχή όλων.
- Οι διευθυντές των σχολείων δημιουργούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ενδυναμώνονται οι δάσκαλοι, ώστε να επιτύχουν συνεχή πρόοδο της ποιότητας της μάθησης και της προσωπικής τους ανάπτυξης.
- Ο διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με τους δασκάλους, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας.

- Όλοι οι εμπλεκόμενοι δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς με αποτέλεσμα να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι δουλεύουν ομαδικά απαλείφοντας τα εμπόδια που μπορεί να προκύπτουν, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους, ώστε να αυξάνεται η μαθησιακή απόδοση των μαθητών και να αισθάνονται υπερηφάνεια για την εργασία και το σχολείο τους.
- Το εννοιολογικό μοντέλο παραπέμπει στον κύκλο PDCA (Plan-Do-Check-Act) του Deming, καθώς είναι ένας κύκλος μάθησης και βελτίωσης που δεν έχει τέλος.
- Στο κέντρο του εννοιολογικού κύκλου είναι οι επιτυχημένοι μαθητές, όπου αυτός είναι και ο στόχος των σχολείων.
- Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θέτουν μαζί τους στόχους.
- Τα σχολεία αξιολογούν χρησιμοποιώντας μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων και άλλων στοιχείων και τη λήψη κρίσεων σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών διαδικασιών και χειρισμών.
- Τα σχολεία μέσω των σχολικών σχεδίων διαμορφώνουν τους στόχους, τις προτεραιότητες, τις στρατηγικές, τους πόρους, τα μέτρα αξιολόγησης, το χρονοδιάγραμμα και τις αλλαγές που μπορεί να χρειαστούν σε περίπτωση που η υλοποίηση του σχεδίου δε φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς γνωρίζει τους τομείς που θέλει να βελτιωθεί και πώς να το επιτύχει.
- Μέσω των συνεχών ελέγχων της πορείας των διαδικασιών βελτιώνεται η ποιότητα, καθώς μειώνονται οι αδυναμίες του συστήματος.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν σαφείς ρόλους και ο καθένας γνωρίζει ποιες είναι οι αρμοδιότητές του.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της βελτίωσης της ποιότητάς τους τα σχολεία της Δυτικής Αυστραλίας επιχειρούν την εισαγωγή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μέσω των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.

Η εφαρμογή του συστήματος αυτού περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες και μεθόδους που αποσκοπούν στη δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι ενστερνίζονται τη νέα νοοτροπία και αναζητούν και επιτυγχάνουν τη συνεχή αύξηση της αξίας των μαθησιακών υπηρεσιών. Ακόμη, παρέχει στα σχολεία τα μέσα για να αναλυθούν τα δεδομένα, να γίνουν κατανοητά τα μέρη του συστήματος και αυτό που το σύστημα μπορεί να κάνει και τέλος, να διαπιστωθούν οι αιτίες που αποτελούν εμπόδια στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Τέτοιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητες για να εξυπηρετήσουν σκοπούς, όπως: τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των σχολείων, τη στρατηγική τους ανάπτυξη και τη διερεύνηση της οικονομικής ανταποδοτικότητάς τους σε επίπεδο μονάδας και δραστηριοτήτων.

Επομένως, η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία τους έχει ως στόχο το να αποκτήσει η εκπαίδευση που προσφέρουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της κοινωνίας, καθώς οι απαιτήσεις αυτές γίνονται εντονότερες με τα σχολεία να επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών προτύπων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Crosby, P. (1979). *Quality is free*. New York: McGraw-Hill.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge MA: Center for Advanced Engineering Study, MIT
- Deming, W.E. (1994). *The New Economics for Industry, Government and Education*. Cambridge, MA: Center for Advanced Engineering Study, MIT
- Δερβιτσιώτης Κ.. (2005), *Διοίκηση ολικής ποιότητας*, 2η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Juran, J. (1988). *Quality Control Handbook*. NY: McGraw-Hill.
- Juran, J.M (1989). *Juran on Leadership for Quality. An executive Handbook*. The free Press.
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.22, Ιανουάριος.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management ολικής Ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική ενημέρωση*.
- Σπανός, Α. (1993). *Ολική Ποιότητα*. Αθήνα: Γαλαίος
- Department of Education, (2008). *The School Improvement and Accountability Framework*. Διαθέσιμο στο: <http://det.wa.edu.au/accountability/detcms/navigation/school-performance/school-accountability/> (ημ. προσπέλασης:02/05/2018)

Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο.
Από το χαμαιδιδασκαλείο στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης

Χαλβαντζής Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, billchalv@gmail.com

Περίληψη

Το αντικείμενο που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος της Βυζαντινής καθώς η διάδοση της παιδείας σε όλη τη διάρκεια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας δεν αποτελεί σταθερή μη προσεγγίσιμη. Οι Βυζαντινοί εκτιμούσαν τους μορφωμένους ανθρώπους καθώς δεν είναι λίγα τα εγκώμια προς όσους είχαν καλλιεργήσει το πνεύμα τους. Η προπαιδεία (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση), η εγκύκλιος παιδεία (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και ανώτερη εκπαίδευση (Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) αποτελούσαν τους τρεις κύκλους σπουδών. Διαπιστώνεται ότι η αρχαία ελληνική γραμματεία διδάσκονταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αναφορά πραγματοποιείται επίσης στο διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ο εξοπλισμός των μαθητών, Πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ένα από τα χαρακτηριστικά της πολιτιστικής ανάπτυξης, της πολιτιστικής κληρονομιάς και αναπόσπαστο τμήμα κάθε πνευματικής κατάθεσης είναι η παιδεία. Η διατήρησή της σε υψηλό επίπεδο και η προαγωγή της σε ύψιστο πολιτιστικό αγαθό αποτέλεσε τμήμα ενδιαφέροντος και τη Βυζαντινή εποχή. Αναφορές στη βυζαντινή λογοτεχνία για την εκπαίδευση αποτελούν δείγμα φροντίδας των Βυζαντινών για την απόκτηση αξιόλογου πνευματικού επιπέδου.

Επιβεβαίωση του ενδιαφέροντος λογίζονται κείμενα που μας παρέχουν αρνητικά σχόλια για υψηλόβαθμους αξιωματούχους καθώς υπολείπονταν του αντίστοιχου πνευματικού βαθμού και αντιμετώπιζαν την λαϊκή περιπαικτική θυμοσοφία. Το γενικευμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας για μόρφωση ερχόταν σε αντίθεση με το προνομιακό ελιτίστικο ενδιαφέρον των ανώτερων τάξεων της Δυτικής Ευρώπης. Η φροντίδα αυτοκρατόρων και το ενδιαφέρον της εκκλησίας σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης παρείχαν τα εχέγγυα για την οργάνωση και την εδραίωσή της κατά την Βυζαντινή εποχή.

Η διαδικασία που ακολουθούσαν την ελληνιστική εποχή, μια «μορφή ελευθέριας εκπαίδευσης» (Mango:151) παρέμεινε η βασική μορφή εκπαίδευσης. Παρά τη μετατροπή της ρωμαϊκής ειδωλολατρικής αυτοκρατορίας σε βυζαντινή χριστιανική αυτοκρατορία δεν παρουσιάστηκαν αλλαγές που να αλλοίωναν την εκπαιδευτική φόρμα. Η εκπαίδευση ήταν καθαρά θέμα ιδιωτικής ή εκκλησιαστικής ενέργειας καθώς έλειπε η κρατική μέριμνα. εκτός ελαχίστων περιπτώσεων (Κωνσταντινούπολη, Αλέξιος Α΄ Κομνηνός).

Οι δύο πρώτες βαθμίδες συμπληρώνονταν από την ανώτατη τρίτη. Ας δούμε αναλυτικά τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα αντικείμενα διδασκαλίας της, την προσφορά της στην κοινωνία και τη συμβολή του κράτους και της εκκλησίας.

Η Προπαιδεία - Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Φαίδωνα Κουκουλέ το εκπαιδευό κατά τους Βυζαντινούς χρόνους λεγόταν ανάγω, η δε εκπαίδευση αναγωγή. Ο μη τυχών εκπαίδευσης ανάγωγος ή δυσανάγωγος, ο δε αγράμματος σε αντίθεση με τον γραμματικό δηλαδή τον μορφωμένο αποκαλούνταν αναλόβητος. Αντίθετα ο εγγράμματος λέγονταν γραμμάτων άνθρωπος ή πολλά γράμματα ειδώς. (Κουκουλές : 37)

Η απόκτηση γνώσεων εντασσόταν στους στόχους του κάθε Βυζαντινού. Η ιδιωτική παιδεία ξεκινούσε από την ηλικία των έξι ετών. Η δυνατότητα αποπληρωμής του δασκάλου καθόριζε το μορφωτικό επίπεδο και το στάδιο μόρφωσης. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στη σχολή του γραμματιστού.

Η σχολή του γραμματιστού ή χαμαιιδασκαλείον (τα παιδιά κάθονταν χάμω ή λόγω της χαμηλής εκπαίδευσης) ήταν το πρώτο επίπεδο. Τα αγόρια και λιγότερο τα κορίτσια (σε μη μεικτά σχολεία), ξεκινούσαν τη μόρφωσή τους με τον γραμματιστή. Ο γραμματιστής δεν απολάμβανε ιδιαίτερη κοινωνική καταξίωση, η θέση του ήταν ελάχιστα καλύτερη από τη θέση ενός τεχνίτη (Mango:151). Μικροί χώροι, συνήθως στον περίβολο εκκλησιών ή κελιά μοναστηριών αποτελούσαν τις σχολικές αίθουσες, «το διδασκαλείον ή δασκαλείον» (Κουκουλές:97) και οι δάσκαλοι ήταν κυρίως ιερείς ή μορφωμένοι μοναχοί. «Τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής τάξης είχαν ιδιωτικούς δασκάλους όπως στην αρχαία Ελλάδα και τη Ρώμη» (www.arxaiologia.gr)

Τα μαθήματα ξεκινούσαν πρωί και διαρκούσαν μέχρι το απόγευμα με ένα διάλειμμα το μεσημέρι για φαγητό. Οι πρώτες γνώσεις λαμβάνονταν με εκμάθηση του αλφάβητου, της γραμματικής, της γραφής με συνδυασμούς φωνηέντων και συμφώνων π.χ. α + χ, προφορά, τονισμό και μεγαλόφωνη ανάγνωση λέξεων μελετώντας θρησκευτικά βιβλία (Ψαλτήρι) ή άλλα κείμενα (μύθοι του Αισώπου). Μάθαιναν αριθμητική, «το ψηφίζουν όπως έλεγαν οι Βυζαντινοί» (Κουκουλές :58), εξασκούμενοι στις θεμελιώδεις πράξεις : πρόσθεση (επισώρευση), αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση (επιμερισμό) χρησιμοποιώντας τα δάκτυλά τους και τον άβακα. Η καταγραφή των αριθμών γινόταν με χαρακτήρες του ελληνικού αλφάβητου λ.χ. ηγ ια =11. Τμήμα της εκπαίδευσης και η βυζαντινή μουσική με εκμάθηση ύμνων. Η ολοκλήρωση της προπαιδείας απαιτούσε τρία με τέσσερα χρόνια.

Η Εγκύκλιος παιδεία - Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Με το πέρας της προπαιδείας ο μαθητής μπορούσε να συνεχίσει στις σχολές των γραμματικών, στο κέντρο μεγάλων πόλεων που ήταν λιγότερες από της προπαιδείας . Ο μαθητής γινόταν δεκτός στην ηλικία των 12 ή 14 ετών από το γραμματικό ή μαΐστορα.

Ο γραμματικός ήταν λαϊκός, έχαιρε την εκτίμηση της κοινωνίας, και απολάμβανε πρόνομια. «Το σχολείο του ήταν ένα ιδιωτικό ίδρυμα, πληρωνόταν από τους γονείς με τους οποίους υπέγραφε συμβόλαιο και συχνά συμπλήρωνε το εισόδημά του αντιγράφοντας χειρόγραφα» (Guillou: 386). Ο μαΐστωρ δίδασκε στις μεγάλες τάξεις ενώ τον βοηθούσαν οι καλύτεροι μαθητές. Η μνήμη ήταν το κυριότερο προσόν του μαθητή. Η ελάχιστη διάρκεια των σπουδών ήταν τέσσερα έτη. Τα μαθήματα διαιρούνταν σε δύο κύκλους.

Ο πρώτος κύκλος, η τρίτος, περιλάμβανε γραμματική, ρητορική και φιλοσοφία. Η ανάγνωση των βιβλίων των: Διονυσίου του Θρακός, Ηρωδιανού, Χοιροβοσκίου και των κανόνων του Θεοδοσίου συντελούσαν στην εκμάθηση ορθογραφίας, ετυμολογίας και σύνταξης. Με τη μελέτη των Γλυκέως, Πλανούδη, Μοσχόπουλου και Θωμά Μαγίστρου βελτιώνονταν οι γραμματικές γνώσεις. Οι απαγγελίες τμημάτων από τον Όμηρο, επιλεγμένες («βυζαντινές») τραγωδίες των Αισχύλου, Σοφοκλή, Ευριπίδη και κωμωδίες του Αριστοφάνη ορίζονταν στη διδακτέα ύλη. (Αθανασόπουλος:59)

Κείμενα και ποιήματα των Ησίοδου και Πίνδαρου, αποσπάσματα έργων των Ξενοφώντα, Δημοσθένη, Ισοκράτη, Πλούταρχου, αρχαία μυθολογία, πολιτική και εκκλησιαστική ιστορία ήταν αναγκαία για μια προσέγγιση σε επιστημονικούς τομείς. Δεν παρέλειπαν την εκμάθηση Ψαλμών του Δαβίδ και ποιημάτων του Γρηγορίου του Θεολόγου. Όσοι αποσκοπούσαν να γίνουν νοτάριοι ή γραμματείς μάθαιναν οξυγραφία ή σημειογραφία, μια μέθοδο γραφής συμβόλων που αντιστοιχούσε σε συλλαβές, λέξεις ή φράσεις.

Με την τέχνη της ρητορικής, τα προγυμνάσματα (σύνταξη λόγου) και απαγγελία ρητορικών κειμένων ζητούνταν από τους μαθητές η απόκτηση δεξιοτήτας στον χειρισμό του γραπτού και προφορικού λόγου, αναγκαίο για όσους προορίζονταν για αξιώματα και εκκλησιαστικούς τίτλους. Με την επιστήμη της φιλοσοφίας - διαλεκτικής και μελετώντας έργα Πλάτωνα, Αριστοτέλη και σχόλια του Πρόκλου προχωρούσαν στη γνώση εννοιών λογικής, ηθικής, δογματικής και μεταφυσικής (Αθανασόπουλος:59).

Ο Κουκουλές μας πληροφορεί ότι ο διδάσκων έπρεπε να μιλά αργά, να βαίνει από το γνωστό στο άγνωστο, οι νέες γνώσεις να είναι μικρές ώστε να τις συγκρατούν οι μαθητές με τη μνήμη τους και έπρεπε να μεταδίδονται εφόσον ο δάσκαλος πειθόταν ότι οι μαθητές κατείχαν τα προδιδαχθέντα. (Κουκουλές :68) Ο Mango αναφέρει ότι η διδασκαλία ξεκινούσε με τη διόρθωση των κειμένων των μαθητών γιατί ήταν αβέβαιο αν ήταν όλων ίδια, ακολουθούσε η σωστή απαγγελία καθώς έλειπαν τα σημεία στίξης και ο διαχωρισμός των λέξεων. Τα κείμενα διαβάζονταν δυνατά και ακολουθούσε η γλωσσική, ιστορική, και η γεωγραφική ερμηνεία. Τέλος ακολουθούσε η κρίση, η εξαγωγή ηθικών διδαγμάτων.(Mango:152)

Στον δεύτερο κύκλο διδάσκονταν οι θετικές επιστήμες: αριθμητική, αστρονομία, γεωμετρία και μουσική, η μαθηματική τετρακτύς. Απαγορευόταν η διδασκαλία των απόκρυφων μαθηματικών, αστρολογίας και αριθμομαντείας. Οι θετικές επιστήμες προεκτείνονταν σε γνώσεις φυσικής, γεωγραφίας, βιολογίας. Η αριθμητική γνώση

στηριζόταν σε κείμενα Πυθαγόρα και Διόφαντου, ενώ τα αραβικά μαθηματικά έγιναν κτήμα των βυζαντινών μετά τον 10^ο-11^ο αιώνα. Τα έργα του Ευκλείδη ήταν οδηγός για τη γεωμετρία, ενώ το ποίημα του Αράτου, *Φαινόμενα* και πραγματείες του Πτολεμαίου -απαραίτητος και στη γεωγραφία- βοηθούσαν στην κατανόηση των ουράνιων φαινομένων. Για τη μουσική (αρμονική) μελετούσαν Πτολεμαίο και Μανουήλ Βρυέννιο, για τη φυσική (μηχανική, μετεωρολογία, οπτική) Αριστοτέλη, Ήρωνα και Αρχιμήδη. Στην ιατρική, βοτανική, ζωολογία εκτός από τον Ιπποκράτη διδάσκονταν πραγματείες Αριστοτέλη, Θεόφραστου και Διοσκουρίδη (Αθανασόπουλος:59-60). Δεν μελετούσαν ξένες γλώσσες παρά την ύπαρξη μεγάλων κοσμοπολιτικών πόλεων (Guillou 386) και «περί διδασκαλίας της γυμναστικής δεν γίνεται λόγος» (Κουκουλές:65).

Η Εγκύκλιος παιδεία αποκαλούνταν και «έξωθεν εκπαίδευση», «εκτός μαθήματα» ή «η παρ' Ἑλλησι παιδεία» καθώς διαπιστώνεται μείωση μαθημάτων θρησκευτικού στοιχείου σε σύγκριση με την προπαιδεία (Αθανασόπουλος :59). Δεν πρέπει να παραληφθεί ότι ο δάσκαλος όχι μόνο επαινούσε αλλά και τιμωρούσε. Αν ο μαθητής ήταν απροετοίμαστος, τιμωρία ήταν η στέρηση του μεσημβρινού γεύματος, η νηστεία. Πλην της νηστείας εφαρμόζονταν η αποβολή και ο ραβδισμός μαθητών (Κουκουλές : 97).

Ο εξοπλισμός των μαθητών

Οι μαθητές μεταβαίνοντες στο σχολείο «έφερον δέρριν και πινακίδιον και γραφείον» (Κουκουλές:65) δηλαδή ένα δερμάτινο σάκο-μάρσιπο για τα βιβλία, κηρωμένη πινακίδα (ή όστρακο ή δέρμα) και γραφίδα.

Η πλειονότητα των βιβλίων ήταν από τρία υλικά : α)πάπυρο, που χρησιμοποιήθηκε κατά την πρώιμη βυζαντινή περίοδο και παρέμενε σε χρήση για έγγραφα και επιστολές, β) περγαμινή, δέρμα ζώου με εκλεπτυσμένη επεξεργασία, από τη συγκόλληση φύλλων της οποίας προέκυψε ο κώδικας και ο κύλινδρος και γ) χαρτί, για τους Βυζαντινούς βαμβυκινόν, εισηγμένο από τους Άραβες. Η χρήση του χρονολογείται από τον 10ο - 11ο αιώνα. (Hunger:21)

Το σημαντικότερο όργανο γραφής ήταν ο κάλαμος, ένα ειδικό ξυσμένο καλάμι. Η μύτη ήταν σχισμένη, όπως μιας σημερινής πέννας, που με το χρόνο αμβλύνονταν, οπότε την έξυναν με μαχαίρι ή ελαφρόπετρα. Για το γράψιμο ενός φύλλου τραβούσαν γραμμές με τον κανόνα (χάρακα) και έναν μολύβδινο τροχό (κυκλομόλυβδος) που άφηνε ένα λεπτό ίχνος μολυβιού. Ο χρωματισμός της καλάμου γίνονταν με μελάνι (καπνιά με κόμμα, νερό και μελάνι χολής με μεταλλικά άλατα) που βρισκόταν σε ένα μελανοδοχείο (κανίκλειον). Χρησιμοποιούσαν το διαβήτη για τη δημιουργία συμμετρων τρυπημάτων στα άγραφα περιθώρια της περγαμνής. Για το σβήσιμο των λαθών διέθεταν σφουγγάρι. Σε απεικονίσεις Ευαγγελιστών βρίσκουμε στα μικρά τραπέζια τους ένα ψαλίδι, μια αλυσίδα, ένα τρίγωνο ή ένα σουφλί (Hunger:108).

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Στη βυζαντινή αυτοκρατορία λειτουργούσαν κατά την πρώτη χριστιανική περίοδο σχολές (Ακαδημίες) νομικής και ιατρικής σε Αντιόχεια και Αλεξάνδρεια, νομικής στη Βηρυτό, με τους καθηγητές να φέρουν τον τίτλο του οικουμενικού διδασκάλου και σχολή με τέσσερις έδρες φιλοσοφίας στην Αθήνα (www.arxaiologia.gr). Αντίστοιχη Ακαδημία, με εθνικούς καθηγητές, ίδρυσε και ο Μέγας Κωνσταντίνος στην Κωνσταντινούπολη. Η προαγωγή της Ακαδημίας σε Πανεπιστήμιο πραγματοποιήθηκε από τον Θεόδωσο Β΄ (408-450) το 425, διορίζοντας 31 καθηγητές, δεκαέξι Έλληνες και δεκαπέντε Λατίνους για τις έδρες Γραμματικής, Ρητορικής, Φιλοσοφίας και Νομικής. Λειτουργησε ακατάπαυστα με εξαίρεση μία διακοπή μεταξύ 1025 και 1045.

Τα αγόρια ξεκινούσαν, μετά την ηλικία των δεκαπέντε, ένα κύκλο σπουδών που διαρκούσε πέντε χρόνια, την εκπαίδευση την παρείχαν οι ρήτορες ή οι σοφιστές. Η πλειονότητα των σπουδαστών προέρχονταν από εύπορες οικογένειες ή κυβερνητικών αξιωματούχων (Mango :154). Όσοι αποφοιτούσαν αναλάμβαναν ως ικανότατοι δημόσιοι υπάλληλοι την επίλυση κρατικών υποθέσεων ή μετείχαν διπλωματικών αποστολών. Ο ίδιος ο αυτοκράτορας είχε την υψηλή επιστασία στην επιλογή των διδασκόντων και την υλικότεχνική υποδομή.

Η επιστημονική προσέγγιση στα γνωστικά αντικείμενα απέτρεψε τη διδασκαλία θεολογικών μαθημάτων καθώς πίστευαν ότι η θεολογία ήταν αποτέλεσμα της θεοπτίας, δηλαδή της αντιληπτικής ικανότητας με το νου και όχι με τη λογική. Το 529 ο Ιουστινιανός με διάταγμά του όρισε ότι οι καθηγητές πρέπει να είναι χριστιανοί και έκλεισε τις σχολές της Αθήνας και της Γάζας, ενισχύοντας τη νομική της Κωνσταντινούπολης (Αθανασόπουλος:61).

Γνωρίζουμε ότι στους χρόνους του Ηράκλειου (610-640μ.Χ.) το Πανεπιστήμιο αποκαλούνταν Πανδιδακτήριον και καθιερώθηκε η ελληνική ως επίσημη γλώσσα ενώ ο αυτοκράτορας κάλεσε από την Αλεξάνδρεια οικουμενικό διδάσκαλο να διδάξει φιλοσοφία. Οι περιορισμένες τομές στην παιδεία την εποχή της εικονομαχίας (717-843) σηματοδότησαν την αναβάθμιση που ακολούθησε με τον καίσαρα Βάρδα (863). Ακολούθως, ο Λέων 6^{ος} Σοφός οργάνωσε τη νομική με καθηγητές δύο επιπέδων, τους διδασκαλους που έδιναν τη βασική εκπαίδευση και τους παλαιοδιδάσκαλους, νομικούς που δίδασκαν τον Πρόχειρο νόμο και τις Βασιλικές. Επί των αυτοκρατόρων Κωνσταντίνου Πορφυρογέννητου και Ιωάννη Τσιμισκή ορίστηκαν καθηγητές που κατείχαν διδασκαλικούς θρόνους και φορούσαν επίσημα ενδύματα, επίκουροι καθηγητές και μετέχοντες –βοηθοί, οι εν τη συνεδρεία του διδασκάλου- τίτλος που μπορούσε να αποδοθεί και σε σπουδαστή. (www.arxaiologia.gr) Επί Βασιλείου Β΄ Βουλγαροκτόνου οι δαπάνες για την παιδεία αναλώθηκαν για στρατιωτικούς σκοπούς.

Το 1025 ύστερα από πιέσεις αριστοκρατίας και εκκλησίας ο Κωνσταντίνος Η΄ έκλεισε το Πανεπιστήμιο. Όμως το 1045, ο Κωνσταντίνος Θ΄ Μονομάχος εξέδωσε Νεαρά για την επαναλειτουργία του, προβάλλοντας την ανομοιομορφία της νομικής παιδείας ως

αιτία έκδοσής της. Ίδρυσε το Διδασκαλείον των νομικών, με έδρα τη μονή Αγίου Γεωργίου Μαγγάνων. Συστάθηκαν οι σχολές νομικής και φιλοσοφίας.

Η διεύθυνση της νομικής ανατέθηκε στον νομοφύλακα -εξηγητής και διδάσκαλος των νόμων- υψηλότετη θέση στην κρατική ιεραρχία. Οι υποψήφιοι εντάσσονταν στους συμβολαιογράφους ή στους ρήτορες (δικηγόρους) εφόσον αποδείκνυαν : τη διάρκεια των σπουδών τους κοντά σε συγκεκριμένο διδάσκαλο, την επάρκειά τους στην ιστορία της νομικής επιστήμης, σε κώδικες νόμων και σε ελληνικά και λατινικά. Η προσέλευση στο Διδασκαλείον ήταν ελεύθερη σε όλους και η φοίτηση δωρεάν. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπρεπής διαβίωση επιχορηγούνταν ο νομοφύλακας με τέσσερις λίτρες χρυσού ετησίως. Η διδασκαλία μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε προσωπικό επίπεδο για εκπαιδευόμενους με ξεχωριστή ιδιότητα. Τον 11^ο αιώνα έπαυε ο δημόσιος χαρακτήρας των νομικών σπουδών και δεν υπήρξαν άλλα κρατικά εκπαιδευτήρια. Πρώτος νομοφύλακας της σχολής ορίστηκε ο Ιωάννης Ξιφιλίνος (μελλοντικός Πατριάρχης). (Ιστορικά: 21)

Ο ύπατος των φιλοσόφων ήταν ο διευθυντής στη σχολή φιλοσοφίας που έδρευε στη μοναστική κοινότητα του Αγίου Πέτρου ή στο Τετραδήσιο, κτήριο κοντά στη Σύγκλητο. Διδάσκονταν γραμματική, ρητορική και διαλεκτική, το trivium στα πανεπιστήμια της Δυτικής Ευρώπης. Ύπατος της σχολής χρημάτισε ο λόγιος Μιχαήλ Ψελλός- «ονομάζει τη Σχολή το Γυμνάσιον» (www.arxaiologia.gr)- πλαισιωμένος από τους διανοούμενους Ιωάννη Μαυρόποδα και Νικήτα Βυζάντιο. Οι σπουδαστές μελετούσαν ρητορική, διαλεκτική, έργα του Ομήρου και των φιλοσόφων Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Ησίοδου και Ρωμαίων στωικών, ενώ μετά την παράδοση ακολουθούσαν ένα σύστημα ερωτοαποκρίσεων.

Η πτώση της πρωτεύουσας του Βυζαντίου το 1204 και η μεταφορά της στη Νίκαια σηματοδοτεί και τη μεταφορά του Πανεπιστημίου, διατηρώντας το, παρά τις συνθήκες, σε θεσμικό επίπεδο. Οι λόγιοι Νικηφόρος Βλεμμύδης, Γεώργιος Παχυμέρης και Γεώργιος Ακροπολίτης προσδιορίζουν ένα αξιόλογο επίπεδο ευρύτητας σκέψης. Η εποχή των Παλαιολόγων(14^{ος}-15^{ος} αιώνας) χαρακτηρίστηκε από τους διανοούμενους Μετοχίτη Θεόδωρο, Νικηφόρο Γρηγορά, Πλήθωνα Γεμιστό και Πλανούδη και την ένταξη μεταφρασμένων κειμένων της δυτικής φιλοσοφίας στις αναζητήσεις τους. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι ευκαιρίες των γυναικών για μόρφωση ήταν λιγοστές. Τα όρια της μόρφωσης ήταν κατά κανόνα η βασική εκπαίδευση εκτός λίγων εξαιρέσεων (Υπατία, Κασσιανή, Άννα Κομνηνή)

Στο Πανεπιστήμιο, η ακαδημαϊκή ελευθερία δεν ήταν δεδομένη. Παράγοντες ελέγχου της ήταν ο αυτοκράτορας , οι φοιτητές και οι αριστοκρατικές οικογένειες. Υπήρξαν καθηγητές που κατέφυγαν σε μοναστήρια ή τους έπαυαν ως μη αρεστούς για τις απόψεις τους. «Στους φοιτητές ο αυτοκράτορας έδινε τη δυνατότητα να αποκτήσουν υποτροφίες (βασιλικά σιτηρέσια) όταν αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα καθώς προέρχονταν από διάφορα κοινωνικά στρώματα.» (www.arxaiologia.gr)

Πιθανότατα τον 7^ο αιώνα να ιδρύθηκε στην πρωτεύουσα και η Πατριαρχική σχολή όπου φοιτούσαν κληρικοί και θεολόγοι. Το κύρος του ιδρύματος ήταν ανάλογο με αυτό του Πανεπιστημίου. Προς τα μέσα του 11^{ου} αιώνα η διδασκαλία χωρίστηκε σε δύο κύκλους, στην γενική παιδεία με γραμματική, ρητορική και φιλοσοφία και στη θεολογική με ερμηνεία του Ευαγγελίου ώστε η εκκλησία να αντισταθμίσει την ανάπτυξη που είχε το Πανεπιστήμιο. (Βάλτερ:187) Τον 10^ο και περισσότερο τον 11^ο αιώνα η εκκλησία έπαιξε ρόλο στη λειτουργία των δευτεροβάθμιων σχολείων. (Mango : 175) Γνωρίζουμε ότι από τον 12^ο αιώνα ανέλαβε τον άμεσο έλεγχο της εκπαίδευσης των μελλοντικών κληρικών καθώς βρίσκουμε ένα δίκτυο δευτεροβάθμιων σχολείων, έξι τον αριθμό και όλα σε εκκλησίες. Η μοναστική εκπαίδευση περιλάμβανε ανάγνωση και γραφή, στοιχειά ικανά για την εκμάθηση θεολογικών κειμένων και ψαλμών.

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Βυζαντινών διέθετε και τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης προπαιδεία, μέση, ανώτερη. Η απόκτηση γενικής παιδείας στηρίχθηκε στην ελληνική γραμματεία. Το Βυζάντιο ανεξάρτητα αν ήταν φορέας του χριστιανισμού αντιλήφθηκε από νωρίς ότι όφειλε να διατηρήσει την αρχαιοελληνική κληρονομιά. (διασώζοντας χειρόγραφα κλασικής γραμματείας). Γινόταν μια προσεκτική επιλογή υλικού δίνοντας τη δυνατότητα στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό να γίνει κτήμα των Βυζαντινών και στο χριστιανικό χαρακτήρα της κοινωνικής και πολιτικής δομής του Βυζαντίου να επιβιώσει, ανεξάρτητα από τις πολιτικές διακυμάνσεις, για έντεκα αιώνες.

Δεν είναι τυχαίες οι αναφορές που γίνονται σε Δυτικά κείμενα για την ευρυμάθεια των Βυζαντινών, την ύπαρξη πνευματικής ελευθερίας και έναν εκλεπτυσμένο τρόπο συμπεριφοράς. Όλα, στοιχεία πολιτισμού που κατοχυρώθηκαν με την κατάκτηση υψηλού πνευματικού επιπέδου, μέσω των βαθμίδων μιας ιδιόμορφης παιδείας και με τη συμβολή του κράτους και της εκκλησίας. Το σπουδαιότερο όμως ήταν ότι λίγο πριν την πτώση της Κωνσταντινούπολης αλλά και μετά βυζαντινοί δάσκαλοι (Γεμιστός Πλήθων, Μανουήλ Χρυσολωράς) με τις ιδέες τους άσκησαν καταλυτική επιρροή στην Ιταλική Αναγέννηση και ευρύτερα στον Δυτικό Ουμανισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Herbert Hunger, *Ο κόσμος του Βυζαντινού βιβλίου. Γραφή και ανάγνωσή στο Βυζάντιο* μφρ. Γιώργος Βασίλαρος, εκδ. Ινστιτούτο του βιβλίου, Μ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995

Andre Guillou *Ο Βυζαντινός πολιτισμός, Ελληνικά Γράμματα*, 2^η εκδ., μτφ. Σμαράγδα Τσοχανταρίδου, Αθήνα 1998.

Cyrl Mango, *Βυζάντιο. Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, μφρ. Δημ. Τσουγκαράκης, Μ.Ι.Ε.Τ, Αθήνα, 2002.

Κ. Αθανασόπουλος., *Βυζαντινός και Δυτικός Κόσμος* τομ. Α΄, : *Συγκλίσεις και Αποκλίσεις* ΕΑΠ, Πάτρα 2000.

Βάλτερ Ζεράρ, *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, στον αιώνα των Κομνηνών 1081-1180* μτφ. Κ. Παναγιώτου, εκδ. Ωκεανός, Αθήνα 1970

Φαίδων Κουκουλέ., *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*, τόμος Α΄, εκδ. Παπαζήση Αθήνα

Περιοδικά :

Σπύρου Τρωϊανού *Η Νομική παιδεία στο Βυζάντιο*, περιοδικό *Ιστορικά*, εκδ. Ελευθεροτυπία τευχ. 50, σελ 18, 28 Σεπτεμβρίου 2000

Ιστοσελίδα :

Ασπασίας Λούβη-Κίζη *Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο*, www.arxaiologia.gr τεύχος 25 σελ 26-30 Δεκέμβριος 1987.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική Προσέγγιση

Αγγελάκη Ανθή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Η ανάδειξη των εκπαιδευτικών ηγετών πρέπει να βασίζεται σε κάποια χαρακτηριστικά που αξιολογούνται ως σημαντικά όπως τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προσόντα, ικανότητες, αποτελεσματικές δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ηγετικές ικανότητες και επινοητικότητα. Εναπόκειται στους ηγέτες να εκτελούν τα καθήκοντα και τις λειτουργίες με κατάλληλο τρόπο για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η αύξηση των ευθυνών και της λογοδοσίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας δημιουργεί την ανάγκη για διανομή της ηγεσίας, εσωτερικά και εξωτερικά της σχολικής μονάδας προκειμένου να ενισχυθούν οι ρόλοι της διοίκησης. Οι ηγέτες καθοδηγούν, κατευθύνουν και ελέγχουν επαρκώς τις λειτουργίες των σχολείων με την αξιοποίηση των αποτελεσματικών ηγετικών ικανοτήτων. Η καθοδήγηση για την ενδυνάμωση άλλων ατόμων για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων θεωρείται πρωταρχικός στόχος των ηγετών, όταν ο μηχανισμός λογοδοσίας περιλαμβάνεται, παρέχοντας στα μέλη της σχολικής κοινότητας την προοπτική να μιλήσουν για τα θέματα και τις ανησυχίες τους. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει θεωρητικά τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική ηγεσία

Εισαγωγή

Μία σειρά ερευνών διεθνώς έχουν αναδείξει τη σημασία της συμβολής της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ειδικότερα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παγκοσμίως, το ζήτημα αυτό έχει διερευνηθεί έντονα με σημαντικά ευρήματα όπως θα διαφανεί και από την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Η έρευνα όμως στην Ελλάδα είναι περιορισμένη. Στην περίπτωση δε της Ελλάδας που για δεκαετίες, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ήταν κυρίως διοικητικός και γραφειοκρατικός, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να εντοπιστεί αν όντως έχει μεταβληθεί ο ρόλος του και κυρίως σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ηγεσία θεωρείται ευρέως ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του σχολείου και στην εκπαιδευτική αλλαγή (Leithwood et al., 1999; Leithwood & Slegers, 2006). Η έννοια της ηγεσίας, όπως αναπτύχθηκε από τον Burns (1978), αποσκοπεί ουσιαστικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για τους οργανωτικούς στόχους από τους οπαδούς, με αποτέλεσμα την επιπλέον προσπάθεια και την μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Burns, 1978).

Η έρευνα σχετικά με την ηγεσία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει εντοπίσει τρεις βασικές διαστάσεις: την οικοδόμηση οράματος για το μέλλον του σχολείου, την παροχή ατομικής υποστήριξης και την παροχή πνευματικής διέγερσης (Geijsel et al., 1999; Leithwood et al., 1999; Leithwood & Jantzi, 2006; Nguni et al., 2006). Μέσω της έναρξης και του προσδιορισμού ενός οράματος, οι ηγέτες του σχολείου συμβάλλουν στην οικοδόμηση μίας προοπτικής στο σχολείο που δημιουργεί ενθουσιασμό, δημιουργεί συναισθηματικό συσχετισμό, ενισχύει την προσωπική και κοινωνική ταύτιση των οπαδών με την οργάνωση και, συνεπώς, αυξάνει τη συλλογική συνοχή. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να ενσωματώσουν τους οργανωτικούς στόχους ως δικούς τους προσωπικούς στόχους και μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επιτύχουν το όραμα. Επιπλέον, ενεργώντας ως πρότυπο, αναθέτοντας καθήκοντα και παρέχοντας ανατροφοδότηση, οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να βοηθήσουν να συνδέσουν τις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών με τους στόχους και την αποστολή του σχολείου και να ενισχύσουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Μέσω της πνευματικής διέγερσης, οι ηγέτες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν τις δικές τους πεποιθήσεις, παραδοχές και αξίες και ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιλύουν ατομικά, ομαδικά και οργανωτικά προβλήματα.

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα ζήτημα που απασχολεί όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί λόγω του σημαντικού ρόλου που έχει στην καλυτέρευση των αποτελεσμάτων, του κλίματος και του περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα καθώς και στην ενίσχυση των κινήτρων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ηγετικές λειτουργίες μπορούν να συμβάλουν στην παροχή καθοδήγησης αναφορικά με τα κύρια χαρακτηριστικά, τα καθήκοντα και τις ευθύνες των ικανών ηγετών στον τομέα της εκπαίδευσης (Pont et al., 2008).

Εκπαιδευτική ηγεσία και παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την προσπάθεια καλύτερης κατανόησης των επιπτώσεων των διευθυντών στο σχολείο (Supovitz et al, 2010). Οι μελετητές υποστήριξαν ότι η οικοδόμηση ενός οράματος προσφέρει δυνητικά τη μεγαλύτερη δυνατότητα να επηρεάσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επειδή το όραμα παρέχει προσωπικούς στόχους για τον εκπαιδευτικό, καθώς και την επιθυμία να δει μια αλλαγή στο μέλλον. Κατά συνέπεια, οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι και να περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους (Geijsel et al., 2003), ώστε να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν τους οπαδούς να θυσιάσουν τα δικά τους συμφέροντα για χάρη της οργάνωσης (Barnett & McCormick, 2003). Οι Barnett & McCormick (2003) ισχυρίστηκαν, ωστόσο, ότι πέρα από τον ορισμό των εφικτών στόχων, το όραμα πρέπει επίσης να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής κοινότητας και να συνδέεται με την πραγματικότητα.

Εκπαιδευτική ηγεσία και κουλτούρα εκπαιδευτικών

Κάθε σχολική μονάδα έχει και τη δική της σχολική κουλτούρα που μπορεί να προκαλεί πολλές και διαφορετικές καταστάσεις. Η κουλτούρα του σχολείου είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό δεδομένου ότι επηρεάζει σημαντικά τις διεργασίες μέσα σε αυτό καθώς και όσους εμπλέκονται σε αυτές (Μπαμπάλης, 2011). Η σχολική κουλτούρα είναι το πλαίσιο βάσει του οποίου λειτουργούν όλα τα μέλη του σχολείου και απεικονίζει τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν καθώς και τις αξίες τους (Μπαμπάλης, 2011).

Στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται ζητήματα που αφορούν και αποδέχονται όλα τα μέλη του σχολείου και τα οποία δημιουργούν μία διακριτή ταυτότητα ενώ παράλληλα ενισχύσουν την μεταξύ τους σχέση (Λούντζης & Αντωνίου, 2013). Επιπλέον, κάποια στοιχεία της σχολικής κουλτούρας είναι ορατά δεδομένου ότι μπορεί να διαφανεί στις υποδομές ενός σχολείου, στις δράσεις και στις δημιουργίες των μαθητών, στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών, στην επικοινωνία, κ.ά. (Turan & Bektas, 2013).

Στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας εντάσσονται επίσης οι αξίες, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών και την αντίληψη που οι ίδιοι έχουν για τον τρόπο λειτουργίας, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, από την ικανοποίηση που αποκομίζουν, τους στόχους που επιτυγχάνουν και άλλα τέτοια στοιχεία (Everard & Morris, 1999).

Υπό αυτή την έννοια, καταλυτική είναι η συμβολή του διευθυντή του σχολείου που εκτός του ότι σχετίζεται με όλα τα θέματα που εντάσσονται στη σχολική κουλτούρα αποτελεί και το κεντρικό καθοδηγητή τους και διαχειριστή τους. Ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, που με τη σειρά της επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του. Οι δράσεις του διευθυντή προς τη δημιουργία μίας θετικής σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων (Godfrey, 2016). Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους και της αίσθηση της κοινότητας στην οποία υπάρχουν κοινές προσδοκίες και στόχοι.

Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η μείωση του αριθμού των μαθητών και η αύξηση της λογοδοσίας προς το κοινό, αποτελούν προκλήσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολείων. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση για την ανάπτυξη των μαθητών και τη διασφάλιση της ποιότητας τους. Για την ανάπτυξη των σχολείων, οι ηγέτες αναμένεται να ενισχύσουν την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών και του προσωπικού, να

διατυπώσουν στρατηγικά σχέδια και να δημιουργήσουν συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς για τη διαχείριση των αλλαγών (Chin & Chen, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί, είναι κυρίως υπεύθυνοι για την προώθηση της αποτελεσματικής υλοποίησης της διδασκαλίας (Zepeda, 2013). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεσμεύουν συνεχώς τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό διάλογο και τις αναστοχαστικές πρακτικές για να εξασφαλίσουν ότι είναι άρτια εξοπλισμένοι για να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές γνωρίζουν επίσης τις ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές που άμεσα ή έμμεσα βελτιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Glanz, 2005).

Η σύνδεση μεταξύ της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού είναι σημαντική για τη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, οι διευθυντές εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι διευθυντές που είναι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να εξετάσουν την επίδραση των διδακτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στους δικούς τους ρόλους στην εκπαιδευτική επίβλεψη. Για να επηρεάσουν θετικά την ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές οφείλουν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς με τρόπους που υποστηρίζουν τη βελτίωση της πρακτικής τους και επιδιώκουν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς κάνοντας τους δημιουργικούς και καινοτόμους (Chen & Chen, 2013).

Στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης, η διαχείριση της γνώσης έχει γίνει μια πρωταρχική στρατηγική για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της σχολικής μονάδας και για την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών (Chen & Chen, 2013). Εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν χρήσιμη ανατροφοδότηση από την εποπτεία των ηγετών τους, μπορούν να εφαρμόσουν τις συμπεριφορές διαχείρισης της γνώσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αποτελεσματική οργάνωση, αποθήκευση, ανταλλαγή και αξιοποίηση της γνώσης μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο προσαρμοστικοί και καινοτόμοι. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς, μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω αυτής της διαδικασίας. Εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόσουν σωστά τη διαχείριση της γνώσης και τις απόψεις των διευθυντών στη διδασκαλία τους, μπορούν να βελτιώσουν την αυτογνωσία τους και τις επαγγελματικές ικανότητές τους (Kuo & Chen, 2016).

Η διδακτική εποπτεία των διευθυντών επικεντρώνεται πρωτίστως στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δράσεις τους και στην προώθηση της σχολικής βελτίωσης μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης (Sergiovanni & Starratt, 2007). Η εποπτεία της διδασκαλίας βασίζεται στη σχολική εποπτεία από τους διευθυντές και τη στήριξη και την αξιολόγηση της συνέχειας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Η διδακτική

παρακολούθηση ενισχύει τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και προάγει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων (Tesfaw & Hofman, 2014).

Οι στόχοι της διδακτικής εποπτείας είναι οι εξής: (1) η παροχή αντικειμενικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς, (2) η διάγνωση και επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας, (3) η προσφορά βοήθειας στους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τις στρατηγικές και τις δεξιότητές τους, (4) η σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και (5) η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διατηρήσουν μια θετική στάση (Jared, 2011).

Οι Glickman et al. (2001) κατέληξαν στο ότι τα πέντε εποπτικά καθήκοντα των διευθυντών είναι τα εξής: άμεση βοήθεια, ανάπτυξη της ομάδας, επαγγελματική ανάπτυξη, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και έρευνα δράσης. Υποστηρίζουν ότι η εποπτεία της διδασκαλίας, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την εκπαίδευση των μαθητών και να βελτιώνουν τις σχέσεις τους, καλύπτοντας τόσο οργανωτικές όσο και προσωπικές ανάγκες (Glickman et al., 2001).

Η άμεση βοήθεια είναι η παροχή προσωπικής, συνεχιζόμενης επαφής με τον εκπαιδευτικό που εποπτεύεται θα βοηθήσει στην διδασκαλία στην τάξη (Blasé & Blasé, 2002). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολείων (Chen & Chen, 2013; Kuo & Chen, 2016). Μέσω της επίσημης και άτυπης αλληλεπίδρασης, οι διευθυντές επιχειρούν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της διαδικασίας είναι να συμβάλει προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλογιστούν τις οδηγίες τους για αυτοβελτίωση (Kuo & Chen, 2016).

Ο διευθυντής έχει σημαντική επιρροή στην πρακτική του σχολικού προγράμματος σπουδών. Ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργήσει ομάδες διδασκαλίας προκειμένου να μάθουν οι εκπαιδευτικοί μαζί (Chen & Chen, 2013; Blasé & Blasé, 2002). Ο σκοπός της ανάπτυξης του σχολείου, ως διάσταση της διδακτικής εποπτείας, είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται, αντί να ανταγωνίζονται μεταξύ τους (Johnson & Johnson, 1991). Μεταξύ άλλων, η ομαδική εργασία έχει σχεδιαστεί για να αναπτύξει τις ικανότητες επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών γίνονται πιο συλλογικοί, συνεργατικοί και προσανατολισμένοι προς την επαγγελματική κοινότητα (Blasé & Blasé, 2002).

Η εποπτεία της διδασκαλίας, ως στρατηγική βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, πρέπει να είναι ένα εργαλείο συνεχούς αξιολόγησης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να βοηθούν άλλους. Μια πιο αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της μάθησης είναι να βοηθηθούν όσοι εργάζονται με τους μαθητές, να γίνουν πιο καταρτισμένοι, επιδέξιοι, ευέλικτοι, δημιουργικοί και ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών (Glickman et al., 2001). Ως εμπλεκόμενοι φορείς στην εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι στην πρώτη γραμμή της διαδικασίας προγραμματισμού της

εκπαίδευσης και της εποπτείας από την αρχή. Εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εποπτεία ως κάτι που δεν σχετίζεται με αυτούς, τότε δεν θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα (Sergiovanni & Starratt, 2007). Η εποπτεία της διδασκαλίας θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν νέες μεθόδους βελτίωσης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Bayne-Jardine et al., 2005).

Συμπεράσματα

Η ηγεσία για την επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί ευελιξία, όραμα, επινοητικότητα και κυρίως συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται μία ηγεσία που εστιάζει ατομικά στους εκπαιδευτικούς και δεν τους αντιμετωπίζει ως ομοιογενή ομάδα (Evans, 1998; 1999).

Όπως αναφέρουν οι Day & Gu (2007), οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο μπορεί να αντιδρούν πολύ διαφορετικά στο ίδιο ερέθισμα. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια θα δεσμευτούν πλήρως για νέες ή διαφορετικές μορφές πρακτικής - συμπεριλαμβανομένων των ιδεών και των ιδεολογιών - εκτός αν τις αντιλαμβάνονται ως δυνητικές βελτιώσεις (έστω και μερικώς) στην υπάρχουσα πρακτική τους. Οι Borko & Putnam (1995) σημειώνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν τις επιθυμητές αλλαγές. Οι επιτυχείς προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν ή να αναπτύξουν νέους τρόπους σκέψης σχετικά με τη μάθηση, τους μαθητές και θέματα σχετικά με την πρακτική τους.

Οι Day & Gu (2007), σημειώνουν ότι τα σχολεία είναι ο πρωταρχικός χώρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτά παρέχουν ευνοϊκά ή δυσμενή μαθησιακά περιβάλλοντα που μπορούν να ενισχύσουν ή να μειώσουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτυχθούν. Η δημιουργία των συνθηκών αυτών είναι ένας ζωτικός ρόλος για τους ηγέτες που παίρνουν στα σοβαρά τις ευθύνες τους για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναφορές

- Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 55-73.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bayne-Jardine, C., Bayne-Jardine, C. C., Hoy, C., & Wood, M. (2005). *Improving quality in education*. Routledge.

- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (pp.35-65). New York: Teachers College Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Chen, C.C. & Chen, T.Y. (2013). Exploring the relationship among principal's supervision of instruction, teachers' knowledge sharing and teachers' professional development: A test of the mediated-effects model. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 21(2), 69-111.
- Chin, J. M. C., & Chen, C. C. (2016). Examining the relationships among organizational internal marketing, knowledge management, and school effectiveness in elementary schools. *Educational Policy Forum*, 19(2), 93-124.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-443.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37, 309-328.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228-56.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing.

- Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Jared, N. B. (2011). *Influence of Head Teachers' General and Instructional Supervisory Practices on Teachers' Work Performance in Secondary Schools in Entebbe Municipality, Wakiso District, Uganda*. Online Submission.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills* (Vol. 4). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuo, C.Y. & Chen, Y.N. (2016). Principal's role and action framework in instructional supervision. *The Journal of Educational Research*, 265, 77-90.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 143-144.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145-177.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Australia: OECD Publications.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1), 31-56.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 82-99.
- Turan, S. & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Routledge.

Λούντζης, Γ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2013). Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*, 3, 68- 85.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Πολιτισμικές επιρροές και εκπαίδευση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Νοβατσίδου Λουίζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, M.Ed. & M.Sc., novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Η μελέτη της επίδρασης του πολιτισμικού πλαισίου στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί φαινόμενο προς μελέτη για την ψυχολογία. Διάσημοι ψυχολόγοι, ανάμεσά τους και ο Piaget ενώ αναγνώριζαν τη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου την ταύτιζαν με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό του περιβάλλον, καθώς πίστευαν ότι η γνωστική ανάπτυξη ακολουθεί την ίδια πορεία παντού και οδηγεί στην οικουμενικότητα της σκέψης αντί στη διαφοροποίησή της (Κουγιουμτζάκης, 1995). Η παρούσα μελέτη εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός επηρεάζει τη σκέψη του παιδιού κατά την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών. Αναλυτικότερα, περιγράφονται οικουμενικές έρευνες που αφορούν σε συγκεκριμένες λογικές πράξεις, όπως τη λεξικολογική οργάνωση, τη μνήμη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και στην ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στον τρόπο απόκτησης αυτών των γνωστικών διεργασιών και στην επίδραση που έχει σε αυτές η εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: γνωστική ανάπτυξη, πολιτισμικό πλαίσιο, λογικές πράξεις

Εισαγωγή

Η άποψη ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια σε οποιαδήποτε κοινωνικό περίγυρο και αν μεγαλώνουν είχε ως αποτέλεσμα την παρουσίαση για πολλά χρόνια, της εικόνας μιας ενιαίας παιδικής ηλικίας και την καθιέρωση μιας καθολικής αλήθειας ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον κοινωνικό περίγυρο προβάλλουν το ίδιο αναπτυξιακό προφίλ. Η παρούσα άποψη είχε ως αποτέλεσμα τη θεμελίωση της θέσης ότι η ανάπτυξη δρα ανεξάρτητα από την εκπαίδευση, το φύλο και την εθνότητα (Μακρυνιώτη, 2003). Η αμφισβήτηση αυτής της κυρίαρχης τάσης προήλθε από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους που προσπάθησαν να περιγράψουν την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας της κατανόησης, που πραγματοποιείται με την αλληλεπίδραση της ωρίμανσης και του περιβάλλοντος. Εργάστηκαν βέβαια, περισσότερο σε ευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές περιοχές είχαν όμως, ως στόχο τους την ανακάλυψη οικουμενικών γενικεύσεων για τη γνωστική ανάπτυξη (Κουγιουμτζάκης, 1995).

Τέτοιες γενικεύσεις ωστόσο, δεν επιτυγχάνονται χωρίς διαπολιτισμικές έρευνες. Επομένως, ο στόχος της διαπολιτισμικής γνωστικής ψυχολογίας είναι διττός: η κατανόηση του εύρους της διακύμανσης και των διαφορών στις γνωστικές διεργασίες, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα πολιτισμικών μεταβλητών από τη μια και η κατανόηση της ομοιομορφίας, της πανανθρώπινης συνοχής των γνωστικών διεργασιών από την άλλη έτσι ώστε, να μπορούν να γίνουν έγκυρες γενικεύσεις για την ανθρώπινη γνωστική λειτουργία (Kessen, 1979).

Ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός επηρεάζει τη σκέψη κατά την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών, αποτελούν αντικείμενο αυτής της

εργασίας που σκοπό έχει μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση να παρουσιάσει μελέτες που αφορούν σε συγκεκριμένες λογικές πράξεις και στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης πάνω σε αυτές.

Πολιτισμικές επιρροές στη γνωστική ανάπτυξη

Διατήρηση και ταξινόμηση

Διαπολιτισμικές έρευνες υποδεικνύουν ότι τα όρια που αναλογούν σε κάθε πολιτισμό είναι σημαίων παράγοντας της γνωστικής ανάπτυξης και ειδικότερα των εννοιών της διατήρησης και της ταξινόμησης κατά τη μέση παιδική ηλικία. Επομένως, είναι απαραίτητος ο πολιτισμικός έλεγχος πάνω στις έννοιες αυτές. Έτσι για την έννοια της διατήρησης διενεργήθηκαν έρευνες σε παιδιά Αβοριγίνων αγροτικών περιοχών και συγκρίθηκαν με αυτές παιδιών από την Καμπέρα της Αυστραλίας. Σύμφωνα με τους Dasen, Ngini and Lavallee (1979, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) τα μισά και πλέον παιδιά των Αβοριγίνων φαίνονταν να μην έχουν σχεδόν καθόλου, κατακτήσει την έννοια της διατήρησης της ποσότητας. Μετά όμως από σχετική εκπαίδευση η επίδοσή τους βελτιώθηκε ωστόσο, και πάλι βρισκόταν τρία περίπου χρόνια πιο πίσω από αυτήν των παιδιών της Καμπέρα, γεγονός που αποδεικνύει ότι ο πολιτισμός τους δεν τους παρέχει τα είδη των εμπειριών που είναι αναγκαία για την απόκτηση της συγκεκριμένης λογικής ενέργειας.

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο Nyiti (1982, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) ο οποίος συνέκρινε την επίδοση παιδιών δυο πολιτισμικών ομάδων 10 και 11 ετών, που ζούσαν στη Νέα Σκωτία, σε έργα διατήρησης. Κάποια παιδιά ανήκαν σε ευρωπαϊκές οικογένειες που μιλούσαν αγγλικά και άλλα στην ινδιάνικη φυλή Micmac. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπήρχε καμία διαφορά στη γνωστική ανάπτυξη με την προϋπόθεση βέβαια, της επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών και παιδιών.

Η ικανότητα για ταξινόμηση των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας όπως ερευνήθηκε από τον Okonji (1971) ο οποίος σύγκρινε παιδιά των πρώτων τάξεων Δημοτικού σχολείου της Νιγηρίας με μια ανάλογης ηλικίας ομάδα παιδιών σχολείου στη Γλασκόβη της Σκωτίας, βρήκε ότι τα παιδιά της Νιγηρίας χρησιμοποιούσαν πιο ακριβή, πιο περιεκτικά και ανώτερης ποιότητας κριτήρια για την ομαδοποίηση αντικειμένων από ότι οι Σκωτσέζοι συνομήλικοί τους. Ο Okonji (1971) απέδωσε την υψηλή αυτή επίδοση των Νιγηριανών στην εξοικείωσή τους με τα αντικείμενα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, όταν οι δοκιμασίες εφαρμόζονται σωστά για κάθε πολιτισμική ομάδα, οι συγκεκριμένες νοητικές πράξεις αποτελούν ένα οικουμενικό γνωστικό επίτευγμα. Η υπόθεση, όμως για μια εντελώς ομοιογενή και μονοδιάστατη ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Piaget, σε όλους τους πολιτισμούς δεν επιβεβαιώνεται από τα εμπειρικά δεδομένα.

Μνήμη – Μνημονική ικανότητα

Οι άνθρωποι στους διαφορετικούς πολιτισμούς ταξινομούν τα αντικείμενα και τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, σύμφωνα με τους Kagan, Klein, Finley, Rogoff

and Nolan (1979, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) σε κοινωνίες η παράδοση των οποίων στηρίζεται στον προφορικό λόγο εμφανίζεται μνημονική ανωτερότητα. Παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας της φυλής των Mayan στη Γουατεμάλα, τα οποία εξετάστηκαν σε δεξιότητες που αφορούσαν στην ελεύθερη ανάκληση έδειξαν ότι η επίδοσή τους υπολείπονταν σημαντικά εκείνης των συνομηλίκων τους από τις Η.Π.Α. Η επίδοσή τους άλλαξε θεαματικά προς το καλύτερο όταν η Rogoff and Waddell (1982, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) επέδειξαν ένα πειραματικό έργο μνήμης σχετικό με την καθημερινότητά τους.

Άλλες έρευνες που έγιναν στο Μεξικό και στο Μαρόκο από τον Wagner (1981, όπως αναφέρεται στο Sigel, McGillicuddy-De Lisi and Goodnow, 1992) ο οποίος εισήγαγε τη διάκριση ανάμεσα στη δομή (βραχυπρόθεσμη δυνατότητα μνήμης και ρυθμό λήθης) και στις διεργασίες ελέγχου (ομαδοποίηση, επανάληψη και στρατηγικές ανάκλησης) απέδειξαν ότι ενώ η δομή της μνήμης είναι οικουμενική οι διεργασίες ελέγχου επηρεάζονται πολιτισμικά.

Λεξικολογική οργάνωση & μεταγνωστικές ικανότητες

Μελέτες σχετικές με τη λεξικολογική οργάνωση που πραγματοποιήθηκαν σε αναλφάβητους αγρότες των Maya από τους Sharp, Cole and Lave (1979, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) σχετικά με το κατηγοριοποιημένο νόημα κάποιων λέξεων, φανέρωσαν ότι όταν τα εξεταζόμενα υποκείμενα γνώριζαν το νόημα των ερωτούμενων λέξεων μπορούσαν να νοηματοδοτήσουν τη λέξη.

Ο έλεγχος της απόκτησης μεταγνωστικών ικανοτήτων σε αναλφάβητα άτομα από τη Λιβερία, που πραγματοποιήθηκε από τον Scribner and Cole (1981, όπως αναφέρεται στο Sigel et al., 1993) κατέδειξε ότι οι εξεταζόμενοι δεν ήταν σε θέση να προβούν σε λογικούς συλλογισμούς σχετικά με την υπόθεση του προβλήματος. Όταν όμως τα αναλφάβητα άτομα χρησιμοποίησαν πληροφορίες βασισμένες σε γεγονότα ή απόψεις που ήταν μέρος της καθημερινής ζωής τους, τα αποτελέσματα ήταν σαφώς καλύτερα.

Καθίσταται λοιπόν φανερό, ότι οι συγκεκριμένες μορφές νοητικής ικανότητας δεν θεωρούνται ιδιαίτερα αξιόλογες σε όλες τις κοινωνίες ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενο των ερευνών δεν έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα των εξεταζόμενων, δίχως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν κατακτηθεί.

Η επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη

Διατήρηση και ταξινόμηση

Η κατανόηση της έννοιας της διατήρησης των υγρών που εξετάστηκε από τον Bower (1979, όπως αναφέρεται στο Sigel, et al., 1992) σε παιδιά 7-8 χρόνων που δεν είχαν καμία σχολική εμπειρία στην Αλγερία, φανέρωσε ότι παρόλο που τα παιδιά κατανοούσαν ότι η ποσότητα των υγρών σε δυο διαφορετικά σκεύη ήταν η ίδια δεν ήταν σε θέση να το αιτιολογήσουν ακόμα και μετά από εξάσκηση με σκοπό την προσοχή στις διαστάσεις των σκευών. Όταν όμως, ο μελετητής επανέλαβε το πείραμα

σε παιδιά της ίδιας περιοχής που λάμβαναν σχολική εκπαίδευση τα αποτελέσματα ήταν σαφώς καλύτερα.

Σε άλλη έρευνα που διεξήγαγε ο ίδιος σε ομάδα παιδιών, που άλλα είχαν παρακολουθήσει σχολείο και άλλα όχι, από την Ουγκάντα σε έργα ταξινόμησης, αποδείχθηκε ότι η ομάδα των παιδιών που δεν είχαν καμία σχολική εμπειρία είχαν την ίδια καλή επίδοση με τους/τις μαθητές/τριες στην ταξινόμηση ανά χρώμα, αλλά είχαν χαμηλότερη στην ταξινόμηση ανά λειτουργία.

Αποδεικνύεται λοιπόν, ότι ο παράγοντας εκπαίδευση είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη της ικανότητας ταξινόμησης και διατήρησης. Χωρίς αυτό να σηματοδοτεί ότι τα αναλφάβητα άτομα δεν μπορούν να κατακτήσουν τις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις. Το σχολείο όμως, βοηθάει να πραγματοποιούνται πιο σύνθετοι συλλογισμοί και να αναζητούνται γενικοί κανόνες καθώς είναι αυτό που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναζητούν τα λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ερεθίσματος.

Λεξικολογική οργάνωση

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σχολείο αποκαλύπτει ένα χαρακτηριστικό μοντέλο που ονομάζεται διδακτικός λόγος (Cole, 1999). Ο διδακτικός λόγος απαιτεί τη γνώση αφηρημένων εννοιών και έχει τη μορφή εισαγωγή – απάντηση – αξιολόγηση. Το να μαθαίνει το παιδί να απαντά στις ερωτήσεις με τη συγκεκριμένη μορφή και να γνωρίζει το ακαδημαϊκό περιεχόμενο του προγράμματος μαθημάτων είναι ένα σημαντικό πρώτο μάθημα της εκπαίδευσης (Kessen, 1979). Αυτό το χαρακτηριστικό της σχολικής εκπαίδευσης οδήγησε πολλούς αναπτυξιακούς ψυχολόγους να υποστηρίξουν ότι η οργάνωση του νοητικού λεξιλογίου αλλάζει με τη σχολική εκπαίδευση (Cole & Cole, 2002).

Μελέτες που πραγματοποίησαν οι Sharp, Cole and Lave (1979, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) σχετικά με τη λεξικολογική οργάνωση σε έφηβους Ινδιάνους Maya, ισχυροποιούν τον παραπάνω συλλογισμό καθώς οι έφηβοι που είχαν φοιτήσει σε σχολείο για ένα ή περισσότερα χρόνια, ήταν σε θέση να βρουν συνώνυμες λέξεις, ενώ οι έφηβοι που δεν είχαν φοιτήσει σε σχολείο περιέγραψαν απλά την αρχική λέξη.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι εκτός από την αλλαγή του νοητικού λεξιλογίου που πετυχαίνεται με την εκπαίδευση τα παιδιά που λαμβάνουν σχολική εκπαίδευση μπορούν να αποδώσουν καλύτερα σε πειραματικές καταστάσεις διότι αυτές προσιδιάζουν με το πρόγραμμα των σχολείων.

Μνήμη

Η άποψη ότι η εκπαίδευση βοηθάει στην ανάπτυξη της μνήμης και ιδιαίτερα κάποιων εξειδικευμένων στρατηγικών απομνημόνευσης όπως στην περίπτωση ασύνδετων υλικών και στη μάθηση συσχετιζόμενων ζευγών από αντικείμενα που συνδυάζονται στην τύχη και κοινών αντικειμένων που εμπίπτουν σε πολιτισμικά αναγνωρίσιμες κατηγορίες αποδείχθηκε και από τις έρευνες που διεξήχθησαν (Cole, 1999). Ακόμα το

σχολείο φαίνεται να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν στρατηγικές οι οποίες επιτρέπουν μεγαλύτερη οργάνωση αντικειμένων που δεν έχουν εννοιολογική συσχέτιση.

Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτη του ο Wagner (1974, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) υποστήριξε ότι τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών που προάγουν τη μνήμη, ως συνέπεια της σχολικής εκπαίδευσης. Για να στηρίξει την άποψή του αυτή μελέτησε Ινδιάνους Maya που είχαν φοιτήσει σε σχολική μονάδα με άλλους που δεν το είχαν πράξει. Ζήτησε από 248 ανθρώπους, ηλικίας από 6 ετών μέχρι ενήλικες να θυμηθούν τη θέση εικόνων σε σειρά. Ο Wagner βρήκε ότι η επίδοση των παιδιών που πήγαιναν σχολείο ήταν σαφώς ανώτερη και βελτιωνόταν με την ηλικία.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Cole (1999, όπως αναφέρεται στο Cole and Cole, 2001) και οι συνεργάτες του, σε κατηγορίες οικείων αντικειμένων στους Krell της Λιβερίας, από τους/τις οποίους/ες άλλοι/ες είχαν παρακολουθήσει σχολείο και άλλοι/ες όχι και σε παιδιά από τις Η.Π.Α. που φοιτούσαν στο σχολείο, προέκυψαν τα εξής: σε σύγκριση με τους Αμερικανούς, οι Krell ανακάλεσαν μικρότερο αριθμό αντικειμένων και η μνήμη τους βελτιωνόταν λιγότερο κατά τη διάρκεια των προσπαθειών. Επίσης, μικρή ήταν και η βελτίωση ανάλογα με την ηλικία καθώς δεν υπήρχε ομαδοποίηση σε εννοιολογικές κατηγορίες. Τα παιδιά των Krell που είχαν φοιτήσει όμως, σε σχολείο δεν διέφεραν από την ομάδα των Αμερικανών.

Είναι λοιπόν, φανερό ότι η σχολική εκπαίδευση δεν βελτιώνει τη μνήμη γενικά, διδάσκει όμως το άτομο να απομνημονεύει μεγάλες ποσότητες πληροφοριών, οι οποίες δεν γίνονται αντιληπτές εκ πρώτης όψεως, ως συσχετιζόμενες. Έτσι, τα άτομα εξασκούνται στη μάθηση νέων αρχών οργάνωσης, η πρόσκτηση των οποίων διευκολύνει την ανάκληση των περιστάσεων που σχετίζονται με αυτές τις αρχές.

Μεταγνωστικές δεξιότητες

Τα εκπαιδευμένα στο σχολείο άτομα φαίνεται ότι είναι σε θέση να εμβαθύνουν τη σκέψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι αναλφάβητοι. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εγγράμματους και μη ανθρώπους της φυλής Vai της Λιβερίας, από τους Scribner & Cole (1981, όπως αναφέρεται στο Sigel et al., 1993) βρέθηκε ότι αυτοί/ες που παρακολουθούσαν σχολείο, σε αντίθεση με όσους/ες δεν είχαν καμία εκπαιδευτική εμπειρία, μπορούσαν να περιγράψουν τον τρόπο που σκέφτονταν για να παίξουν νοερά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Ήταν επίσης, πιο επιδέξιοι στο να κρίνουν αν ορισμένες προτάσεις ήταν γραμματικά σωστές ή όχι στη γλώσσα τους (Cole & Cole, 2002).

Τα λογικά προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω και ο τρόπος με τον οποίο τα εξεταζόμενα άτομα έπρεπε να απαντήσουν, αποτελούν ένα είδος διαλόγου που χρησιμοποιείται συχνά στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που εξηγεί γιατί ο θεωρητικός τρόπος σκέψης είναι συνήθης πρακτική για τα υποκείμενα που έχουν παρακολουθήσει σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει όμως, ότι υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης στα

παιδιά που δεν φοιτούν σε σχολείο αλλά ότι υπάρχει μια συνήθεια εφαρμογής μιας κοινής μορφής λογικής σκέψης στο σχολικό σύστημα.

Συμπεράσματα

Οι σχετικές έρευνες έδωσαν ενδείξεις που μαρτυρούν την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες. Διαφορές ως προς τις συνήθειες των γνωστικών δεξιοτήτων που αφορούν στην επίδοση και όχι στην ικανότητα που εστιάζουν περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των βασικών γνωστικών διεργασιών σε συγκεκριμένα πλαίσια παρά στην παρουσία ή απουσία τους. Παρά τις ανομοιομορφίες όμως, διαφαίνεται ότι οι γνωστικές διεργασίες χαρακτηρίζονται από κάποια οικουμενικότητα. Οι όποιες διαφορές στη γνωστική επίδοση παράγονται από τις πρακτικές κοινωνικοποίησης στις οποίες δίνει έμφαση το συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον και στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Bower, T. G. R. (1979). *Human development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cole, M. (1999). Γνωστική εξέλιξη και σχολική εκπαίδευση, Στο M. Woodhead, D. Faulkner, K. Littleton,(Eds.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (σσ. 382 - 392). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Dasen, P. R., Ngini, L., & Lavalee, M. (1979). Cross-cultural training studies of concrete operations. In L. H. Eckenberger, W. J. Lonner & Y. H. Poortinga (Eds.), *Cross-cultural contributions to psychology*. Amsterdam: Sweets & Zeilinger.
- Kagan, J., Klein, R.E., Finley, G. E., Rogoff, B., & Nolan, E. (1979). A cross-cultural study of cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, 5 – 9.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34 (10).
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (1995). *Αναπτυξιακή ψυχολογία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Nyiti, R. M. (1982). The validity of «cultural differences explanations» for cross-cultural variation in the rate of Piagetian cognitive development doi: [org/10.1177/016502548600900402](https://doi.org/10.1177/016502548600900402)

Okonji (Eds.), *The effects of familiarity on classification* doi: [10.4324/9780429024214-20](https://doi.org/10.4324/9780429024214-20)

Rogoff, B. & Waddell, K. J. (1982). Memory for information organized in a scene by children from two cultures. *Child Development*, 53, 1224 -1228.

Sharp, D. W., Cole, M., & Lave, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. Monographs of the Society for Research in *Child Development*, 4, 1 - 3.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ίδιος

Wagner, D. A. (1974). The development of short term and incidental memory: A cross cultural study. *Child Development*, 48, 389 – 396.

**Το αίτημα της Αποσχολειοποίησης. Ivan Illich και Alexander S. Neill.
Το ελεύθερο σχολείο του Summerhill.**

Γιαννίτση Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., eirigiannitsi@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της Αποσχολειοποίησης εισηγήθηκε από τον Ivan Illich και περιγράφει τη διαδικασία της σταδιακής κατάργησης του σχολικού θεσμού και της αντικατάστασής του από εναλλακτικούς χώρους και τρόπους μάθησης. Το ελεύθερο σχολείο Summerhill του Alexander S. Neill αποτελεί ισχυρό παράδειγμα αποσχολειοποίησης. Η βασική αρχή που διέπει τη φιλοσοφία του είναι το γεγονός ότι η ελευθερία λειτουργεί. Ο ιδρυτής του Summerhill, Alexander S. Neill απορρίπτει το συμβατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου και εμμένει στο δημοκρατικό του χαρακτήρα στοχεύοντας κυρίως στην υγιή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, η αντισυμβατικότητα του σχολείου πολύ συχνά προκαλεί διχογνωμία και αντίλογο. Η παρούσα εργασία κάνει μια σύντομη αναφορά στην έννοια της αποσχολειοποίησης και στον εισηγητή της Ivan Illich. Στη συνέχεια αναφέρεται στο ελεύθερο εναλλακτικό σχολείο Summerhill του Alexander S. Neill και αναλύει τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του. Τέλος, μέσω μιας προβληματικής, εξετάζει κατά πόσο το Summerhill αποτελεί πραγματικότητα ή μια ουτοπία που επιδέχεται την ανάλογη κριτική.

Λέξεις-Κλειδιά: αποσχολειοποίηση, ελεύθερο σχολείο, αυτοδιοίκηση, αυτενέργεια, αγωγή

Εισαγωγή

Η έννοια της αποσχολειοποίησης απασχόλησε την παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα και εντάσσεται στο γενικότερο αντικαθεστωτικό πνεύμα της εποχής, σύμφωνα με το οποίο αμφισβητείται οποιαδήποτε μορφή αφομοίωσης, υποταγής και ενσωμάτωσης σε ένα ομοιογενές σύστημα. Αντίστοιχα αμφισβητείται το παραδοσιακό σχολείο το οποίο προωθεί την ομοιογένεια και καταπνίγει οποιαδήποτε ελεύθερη έκφραση. Κύριος εκπρόσωπος της αποσχολειοποίησης είναι ο Ivan Illich, ενώ το πλέον προοδευτικό, δημοκρατικό σχολείο στον κόσμο, πρότυπο μιας ριζοσπαστικής εναλλακτικής εκπαίδευσης είναι το σχολείο του Alexander .S. Neill, Summerhill.

Η έννοια της Αποσχολειοποίησης

Ως αποσχολειοποίηση ορίζεται η διαδικασία με την οποία μια κοινωνία ή τμήματα μιας κοινωνίας επιδιώκουν την κατάργηση των παραδοσιακών σχολείων και τη μετάβαση από την οργανωμένη εκπαίδευση σε μια εκπαίδευση πιο ελεύθερη, δημοκρατική και αυτοκαθοδηγούμενη (Χρονοπούλου, 2018). Ο όρος αποδίδεται κυρίως στον Ivan Illich (1926-2002) ο οποίος άσκησε κριτική στην υποχρεωτική συμβατική εκπαίδευση και ενέταξε την αποσχολειοποίηση στο γενικότερο αντικαθεστωτικό ρεύμα της εποχής. Το βιβλίο του, “Deschooling Society”, «Κοινωνία χωρίς σχολεία», αποτελεί δριμύτατη κριτική της υποχρεωτικής μαζικής εκπαίδευσης. Ο Ivan Illich αμφισβήτησε τη

μορφωτική λειτουργία της συμβατικής εκπαίδευσης και υποστήριξε την ανάγκη αποσύνθεσης και αναδιαμόρφωσή της, με απώτερο σκοπό την απελευθέρωση του ατόμου από τις συνέπειες που επιφέρουν όλες οι μορφές ιδρυματοποίησης στη ζωή του. Με τον όρο αποσχολοιοποίηση ο Illich εννοούσε την τροποποίηση των νόμων ώστε η εκπαίδευση να είναι μη υποχρεωτική (Ιλιτς, 1976).

Ο Illich (1976) πίστευε ότι η συμβατική εκπαίδευση, άρρηκτα συνδεδεμένη με βαθμούς και αξιολόγηση, αποτελεί μέρος ενός βιομηχανοποιημένου συστήματος, το οποίο αποτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, περιορίζει την ελευθερία των παιδιών και διαμορφώνει ένα τοξικό σχολικό περιβάλλον. Για τον Illich (1976) τα συμβατικά σχολεία συνδέουν την επιτυχία με τους τίτλους και την ακαδημαϊκή αριστεία. Ωστόσο, η βαθμολογική κατάταξη και τα διπλώματα διατυπώνουν λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με το γνωστικό επίπεδο και τις ικανότητές των μαθητών, ενώ εκπαίδευση και μόρφωση δεν είναι σε καμία περίπτωση ταυτόσημες έννοιες (Ιλιτς, 1976).

Ο Alexander S. Neill και οι απόψεις του για το σχολείο

Τις απόψεις του Illich έρχεται να υποστηρίξει δύο χρόνια αργότερα ο Alexander S. Neill (1883-1973) ο οποίος στρέφει το ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο στο έμφυχο υλικό της εκπαίδευσης, το οποίο είναι τα νεαρά ανθρώπινα όντα τα οποία

«συνθλίβονται στις συμπληγάδες μιας χωρίς ανθρώπινο περιεχόμενο εκπαίδευσης (σελ. 17).»

Αντίστοιχα με τον Illich, ο Neill (1978) υποστηρίζει ότι το συμβατικό σχολείο κατατάσσει σε κατηγορίες και προβάλλει την ομοιογένεια και τη βάρβαρη εξίσωση των μαθητικών ικανοτήτων μέσα από την κατάταξη με βάση την ηλικία, την ανάθεση παρόμοιων σχολικών καθηκόντων και την ανταπόκριση σε αυτά. Το συμβατικό σχολείο εγκλωβίζει τους μαθητές σε διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης βάσει ενός συγκεκριμένου επιπέδου και τους προάγει στο επόμενο επίπεδο, με σκοπό την αντιμετώπιση περαιτέρω δύσκολων δοκιμασιών που ουσιαστικά τους περιορίζουν και καταστρατηγούν την ελεύθερη έκφρασή τους (Nηλ, 1978).

Ο Neill (1978) συμφωνεί με τον Illich ότι το συμβατικό σχολείο δημιουργεί ένα τοξικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα δεν αποτελεί το μοναδικό δρόμο για τη μάθηση. Το παιδί μπορεί να μάθει και μέσα από άλλες μεθόδους, όπως η κοινωνική συναναστροφή και η έκθεση στο φυσικό κόσμο, αλλά κυρίως εξαιτίας της έμφυτης τάσης του να μαθαίνει και όχι λόγω της επιθυμίας των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους (Holt, 1979). Η άποψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του ελεύθερου σχολείου του Summerhill.

Το Ελεύθερο Σχολείο του Summerhill

Στο Shafolk του Leiston, ΒΔ του Λονδίνου, βρίσκεται το μακροβιότερο ελευθεριακό-εναλλακτικό σχολείο, ισχυρό παράδειγμα αποσχολιοποίησης, γνωστό με την επωνυμία «Το ελεύθερο σχολείο του Summerhill». Το Summerhill ιδρύθηκε το 1921 από τον Alexander S. Neill, ο οποίος, έντονα επηρεασμένος από τον Illich και απογοητευμένος από τη συμβατική εκπαίδευση ήρθε να αμφισβητήσει τις παιδαγωγικές του παραδοσιακού σχολείου και το ρόλο του παραδοσιακού δασκάλου και να εισάγει τον τύπο του ελεύθερου-δημοκρατικού σχολείου (Χρονοπούλου, 2018).

Ο Alexander S. Neill γεννήθηκε στη Σκωτία το 1883. Ο πατέρας του, διευθυντής σχολείου στο Forfar, ήταν ένας ιδιαίτερα πουριτανός άνδρας που διακρινόταν για την αυστηρότητα με την οποία διαχειριζόταν τους μαθητές του, όπως άλλωστε επέβαλε το γενικότερο παιδαγωγικό πνεύμα της εποχής. Στην ηλικία των 25 ετών ο Neill, έχοντας αποκτήσει το πτυχίο του από τη Σχολή της Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου, ξεκινά τη σταδιοδρομία του ως δημοσιογράφος. Αργότερα όμως αναλαμβάνει τη διεύθυνση ενός μικρού σχολείου στο Gretna Green. Το γεγονός αυτό αποτελεί την αφετηρία ενός γενικότερου αναστοχασμού των παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζονται και αφορούν μια γενικότερη αυστηρή παιδαγωγική. Στο πρώτο του βιβλίο “A Doninie’s Log”, όπου Dominie σημαίνει «δάσκαλος» στη Σκωτσέζικη διάλεκτο και η μετάφραση του τίτλου αποδίδεται ως «Το ημερολόγιο ενός δασκάλου», ο Neill θα κάνει την πρώτη του απόπειρα μορφοποίησης των ιδεών περί της ελευθερίας των παιδιών. Η επίσκεψη που ο ίδιος πραγματοποιεί το 1917 στη «Μικρή Κοινοπολιτεία» του Homer Lane, μία κοινότητα για εγκληματίες εφήβους, του δίνει για πρώτη φορά τη δυνατότητα να δει την αυτοδιοίκηση στην πράξη. Η γνωριμία του δε με τον διευθυντή της κοινότητας Lane και η ευκαιρία που έχει να ανταλλάξει απόψεις τόσο μαζί του όσο και με τους εφήβους, τον οδηγούν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά έχουν μια έμφυτη τάση καλοσύνης, άποψη την οποία ενστερνίζεται και ο ίδιος ο Lane. Ο τελευταίος στέκεται η αφορμή να εξοικειωθεί ο Neill με τη «Νέα Ψυχολογία» του Freud και να επιδιώξει την εφαρμογή της στο σχολείο το οποίο ιδρύει με πολύ ενθουσιασμό το 1921, με την επωνυμία «Summerhill, το ελεύθερο σχολείο»¹⁰.

Το σχολείο αρχικά ιδρύεται στο Hellerau στη Δρέσδη, αργότερα όμως μεταφέρεται στο Sontagberg της Αυστρίας. Η λειτουργία του συνεχίζεται μετά τη μεταφορά του πίσω στην Αγγλία σε ένα οίκημα στο Lime Regis που ονομάζεται Summerhill, όνομα που διατηρείται μέχρι και την οριστική εγκατάστασή του στο Leiston, στην επαρχία του Suffolk. Ο Neill (1978) ιδρύει το Summerhill με την πεποίθηση ότι

«το παιδί είναι ελεύθερο να ζήσει τη δική του ζωή, όχι τη ζωή που οι αγχωμένοι γονείς του πιστεύουν ότι πρέπει να ζήσει, ούτε μια ζωή σύμφωνη με τους σκοπούς ενός εκπαιδευτικού που νομίζει ότι ξέρει καλύτερα (σελ. 38)».

Βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης για τον Neill είναι η ελευθερία του παιδιού να ασχολείται με οτιδήποτε εκείνο επιθυμεί χωρίς καμιά παρέμβαση ή εξαναγκασμό. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ελευθερία λειτουργεί και έχει θετικά αποτελέσματα. Στο

πλαίσιο της θεωρίας του, ο Neill μεταθέτει τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης από τη στείρα μετάδοση γνώσεων στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων και ισορροπημένων ενηλίκων με απώτερο σκοπό την ευτυχία (Nηλ, 1978). Άλλωστε, το κριτήριο βάσει του οποίου ο Neill αξιολογεί την επιτυχία ενός νέου είναι η ικανότητά του να εργάζεται με χαρά και να διάγει μια ζωή με περιεχόμενο (Παλιαρούτης, 2004).

Σύμφωνα με τον Neill (1978), ο στόχος της αγωγής και κατ' επέκταση ο στόχος της ζωής συνίσταται στην κατάκτηση της χαράς και της ευτυχίας. Ευτυχισμένος για τον Neill είναι εκείνος που απολαμβάνει τη ζωή και μαθαίνει επειδή ο ίδιος επιθυμεί να μάθει και όχι επειδή του το επιβάλλουν εξωγενείς παράγοντες. Για τον Nηλ (1978)

«η βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι η προϋπόθεση της ευτυχίας του παιδιού. Ένα σχολείο θα πρέπει να κρίνεται από τα πρόσωπα των μαθητών του και όχι από τις ακαδημαϊκές επιτυχίες του (σελ. 144)».

Η θεωρία του Neill για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών δομείται σε δύο βασικούς άξονες. Ο ένας αφορά στην ελευθερία. Η θεωρία αυτή αποτελεί μια ριζοσπαστική αλλαγή στον τρόπο της σχολικής ζωής και εκπαίδευσης. Ο Neill (1978) πιστεύει πως όταν ένα παιδί έχει την ελευθερία να ασχολείται με ότι του κεντρίζει το ενδιαφέρον ενεργοποιείται, αυτενεργεί και ταυτόχρονα απολαμβάνει κάθε πτυχή της μάθησης, γεγονός το οποίο υποδηλώνει την επιρροή που έχει δεχτεί από τον Rousseau. Στο Summerhill τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν το πρόγραμμα μαθημάτων τους, τις δραστηριότητες με τις οποίες θα απασχοληθούν και γενικότερα είναι ελεύθερα να διαμορφώσουν τη σχολική ζωή τους. Κανένα μέλος του προσωπικού δεν θα ζητήσει από ένα παιδί να παρακολουθεί τα μαθήματα και κανένας μαθητής δεν θα ζητήσει από κάποιον άλλον να μην τα παρακολουθεί. Η στάση αυτή ενθαρρύνει την ελεύθερη επιλογή και την καλλιέργεια των παιδιών, ούτως ώστε αργότερα να καταστούν ικανά να διαχειριστούν συνειδητά τη μετέπειτα ζωή τους (Nηλ, 1978).

Ελευθερία όμως για το Summerhill δε σημαίνει ασυδοσία. Ούτε σημαίνει ότι μπορείς να κάνεις οτιδήποτε σε ευχαριστεί. Ο ίδιος ο Neill (1978) αναφέρει ότι

«στο σχολείο μας ελευθερία σημαίνει να κάνεις αυτό που σου αρέσει, αρκεί να μη θίγεις την ελευθερία των άλλων (σελ. 38)»

θέτοντας με αυτό τον τρόπο τις βάσεις για αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ δασκάλου και παιδιού και αντίστοιχα μεταξύ των ανθρώπων. Ο δάσκαλος σέβεται την ελευθερία του παιδιού και δεν ασκεί καταναγκασμό στο παιδί. Ομοίως το παιδί δεν ασκεί καταναγκασμό στο δάσκαλο. Προκειμένου λοιπόν, να εξασφαλιστεί η διατήρηση της ελευθερίας και ο σεβασμός, το Summerhill λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο αυτοπειθαρχίας και κανόνων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η λειτουργία του σχολείου καθορίζεται από περίπου 230 νόμους οι οποίοι προτείνονται και ψηφίζονται από την ίδια τη σχολική κοινότητα, στοιχείο το οποίο παραπέμπει στο δεύτερο άξονα λειτουργίας του Summerhill, αυτόν της αυτοδιοίκησης (Neill, 1960).

Από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα του Summerhill στον τομέα της αυτοδιοίκησης είναι η Τακτική Γενική Συνέλευση. Οι σχολικές συνελεύσεις είναι τακτικές, λαμβάνουν χώρα μία φορά την εβδομάδα και σε αυτές συμμετέχουν μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας και δάσκαλοι με δικαίωμα μίας ψήφου. Είναι προφανές ότι οι μαθητές υπερτερούν αριθμητικά σε σχέση με τους δασκάλους, γεγονός το οποίο συνεπάγεται μεγαλύτερη δύναμη στους μαθητές σε θέματα διοίκησης και αποφάσεων. Ωστόσο, η αριθμητική υπεροχή των μαθητών στη Συνέλευση δεν σημαίνει ότι καταστρατηγούνται οι αρχές της δημοκρατίας, της ελεύθερης έκφρασης, του σεβασμού και της ισοτιμίας (Stronach & Piper, 2009) .

Η προβληματική σχετικά με το Summerhill

Στο Summerhill «ο ένας μαθαίνει από τον άλλο, αλλά ειδικά τις βροχερές μέρες του Ιανουαρίου, με τον άνεμο να φυσά δυνατά, τα πράγματα καμιά φορά δεν είναι και τόσο εύκολα», λέει ο Zoe Readhead, κόρη του Neill, και επικεφαλής του Summerhill σήμερα (Kerwin, 2015). Η δήλωσή της ότι η συμβίωση σε μια κοινότητα δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση οδηγεί στον εξής προβληματισμό: είναι αλήθεια τόσο ιδανική η ζωή στο Summerhill;

Για πολλούς από τους μαθητές του Summerhill, το Summerhill αποτελεί την πλέον νοηματοδοτική εμπειρία της ζωής τους. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από ένα σχολείο-ίσως μια οικογένεια, ή φυλή, με χαρακτηριστικά τη συντροφικότητα, το γέλιο και τα αληθινά συναισθήματα. Ωστόσο, ο ίδιος ο Neill (1978) δεν διστάζει να αναφερθεί στην έρευνα την οποία διεξήγαγε ο αμερικανός Bernstein με συνεντεύξεις από παλαιούς μαθητές του Summerhill και να παραθέσει περιπτώσεις μαθητών του ο οποίοι επέκριναν το σχολείο. Στην έρευνα του ο Bernstein (1967) αναφέρει εκείνους τους μαθητές οι οποίοι δεν ωφελήθηκαν αρκετά από το σύστημα. Μεταξύ άλλων επικρίσεων κάνει λόγο για τους μαθητές εκείνους οι οποίοι επηρεάζονταν σημαντικά από τα παιδιά που επεδείκνυαν ανευθυνότητα όσον αφορά την ακαδημαϊκή εργασία. Παράλληλα δεν διστάζει να αναφερθεί στα έντονα φαινόμενα εκφοβισμού και στο «νταηλικό» που καθιέρωνε κλίμα τρομοκρατίας από τα μεγαλύτερα προς τα μικρότερα παιδιά (Bernstein, 1968).

Κατά τον Punch (1976) το Summerhill επιτυγχάνει για τον ένα και μοναδικό λόγο, διότι είναι διαφορετικό. Παιδαγωγικά είναι το πρότυπο «αντι-σχολείο». Πρόκειται για ένα σχολείο το οποίο είναι ιδιωτικό, συμπεριληπτικό, με χαρακτήρα οικοτροφείου,. Δεν ακολουθεί τους συμβατικούς κανόνες εκπαίδευσης. Οι μαθητές δεν φορούν τη σχολική στολή, δεν υφίσταται υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων, δεν υπάρχουν επιμελητές, αλλά κυρίως απουσιάζει πλήρως η ύπαρξη οποιουδήποτε ο οποίος θα επιχειρήσει να ασκήσει αγωγή και να διαμορφώσει χαρακτήρες. Ωστόσο, οι μαθητές που φοιτούν πληρώνουν δίδακτρα. Ο ίδιος ο Neill άλλωστε προτιμά εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν οικονομικά στις απαιτήσεις του σχολείου, ούτως ώστε να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητά του. Επιπλέον, το σχολείο δε διαφέρει και πολύ σε σχέση με άλλα ιδιωτικά σχολεία. Η τοποθεσία που έχει επιλεγεί για τη στέγασή του είναι ανάλογη των μεγαλύτερων ιδιωτικών κολλεγίων και συγκεκριμένα, απομακρυσμένη

και επαρχιακή, γεγονός που υποδηλώνει την αντίθεση του ιδρυτή στη βιομηχανική κοινωνία, την αποστροφή του στην αστικοποίηση, την αγάπη του για τη φύση (Punch, 1976). Επίσης, είναι μικρό, γεγονός το οποίο παραπέμπει στον οικογενειακό του χαρακτήρα και λειτουργεί ως οικοτροφείο διότι είναι θεσμικά αντίθετο με την κεντρική διοίκηση. Αντίστοιχα χαρακτηριστικά όμως μπορεί να διαπιστώσει κανείς και σε άλλα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία όπως το Eton, το Winchester και το Harrow, στοιχεία που αφαιρούν από το Summerhill μέρος της ιδιαιτερότητάς του.

Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι το Summerhill έχει δεχτεί πολύ λίγη κριτική και ο Neill έχει χαρακτηριστεί ως ο πιο διάσημος διευθυντής στον κόσμο και ο μεγαλύτερος παιδαγωγός του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, ο Neill παρουσιάζεται περισσότερο ως ένας χαρισματικός ιεραπόστολος, οι ακόλουθοι του οποίου δεν ήταν άλλοι παρά παιδιά με καθαρά παραβατική συμπεριφορά και ροπή προς το ψέμα, την κλοπή, την οξύθυμη συμπεριφορά, τη μυθοπλασία (Punch, 1976). Ο δε Neill, ως χαρισματικός ομιλητής, μαγνήτιζε τα παιδιά με το λόγο του και τις αφηγήσεις του, όπως αναφέρει πρώην μαθητής του Summerhill παρουσιάζοντας τις θετικές εμπειρίες από το Summerhill (Punch, 1976). Η άλλη όψη όμως του νομίσματος αφορά στην έλλειψη αγωγής, στην ανεπάρκεια σε θέματα διοίκησης, στον κρύο και ακατάστατο χώρο, στην ύπαρξη παιδιών που δεν δίσταζαν να επιβάλλουν μια απαράβατη, αυστηρή ιεραρχία. Μπορούσε άραγε ο Neill να εξασφαλίσει ότι το σχολείο του δεν θα μετατρέποταν σε μια κοινότητα όπως αυτή που περιγράφει ο William Golding στο *Lord of the Flies*, όπου η ελευθερία οδηγεί τους πάντες σε έναν αέναο πόλεμο με όλους; (Stronach & Piper, 2009).

Ακόμα και το θέμα της αυτοκυβέρνησης τίθεται υπό το πρίσμα της κριτικής. Το γεγονός ότι η ψήφος ενός εξάχρονου αγοριού είχε την ίδια βαρύτητα με την ψήφο του Neill προκαλεί τον εξής συλλογισμό: είναι στ' αλήθεια ικανό ένα εξάχρονο αγόρι να ψηφίζει ανεπηρέαστο από την ψήφο των μεγαλύτερων παιδιών ή ακόμα και από αυτή την ψήφο του ίδιου του Neill; Ο Punch (1976) αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά μιμούνται και ταυτίζονται με τους μεγαλύτερους, κυρίως δε όταν πρόκειται για προσωπικότητες με τεράστια διεθνή επιρροή όπως ο Neill. Άλλωστε και ο Neill υποστήριζε ότι η διακυβέρνηση ήταν δύσκολο να επιτευχθεί με μεγάλο αριθμό μεγαλύτερων παιδιών, ενώ αντίθετα ήταν επιτυχής με παιδιά κάτω των δώδεκα ετών. Τέλος, αυτό που ο Neill ουσιαστικά επεδίωκε ήταν να εξάγει από τη συνέλευση τους κανόνες εκείνους που θα του εξασφάλιζαν την διακυβέρνηση του σχολείου, ενώ παράλληλα ο ίδιος αποτελούσε μια μορφή εξουσίας έχοντας τη δυνατότητα να απειλεί με αποβολή στην περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν συμμορφωνόταν με τους κανόνες του σχολείου (Stronach & Piper, 2009).

Το Summerhill ίσως έμεινε ενωμένο εξαιτίας της επιθετικότητας της κοινωνίας, μιας επιθετικότητας που πολύ συχνά δημιουργούσε ανασφάλεια στους ίδιους τους μαθητές. Το γεγονός των πολύ συχνών επιθεωρήσεων από τον Αγγλικό Οργανισμό Επιθεώρησης και Πιστοποίησης Σχολικών Ιδρυμάτων (OFSTED), εξαιτίας της άρνησης του σχολείου να συμβαδίσει με τους νόμους της συμβατικής εκπαίδευσης

δημιουργούσε συχνά αίσθημα ανασφάλειας στους μαθητές και αντιπαλότητας με την κοινωνία (Kerwin, 2015). Αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές του Summerhill να αισθάνονται ότι αποτελούν μια ομάδα παρείσακτων, μη κομορμιστών και όχι μια θαρραλέα κοινότητα πρωτοπόρων, πολλά υποσχόμενων στο χώρο της εκπαίδευσης (Punch, 2009).

Συμπεράσματα

Το κίνημα της αποσχολοποίησης απασχόλησε ιδιαίτερα την παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα. Η άποψη του Ivan Illich ότι το σχολείο προσπαθεί να εξασφαλίσει τη μεταβολή του μαθητή σε συνεπή παραγωγική μονάδα και υποταγμένο μέλος της κοινωνικής ζωής βρίσκει απήχηση στον επίσης ριζοσπαστικό Alexander S. Neill. Η πεποίθησή του Neill ότι τα παιδιά διαθέτουν έμφυτη καλοσύνη καθορίζει την φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του σχολείου του. Το Summerhill του Neill προσφέρει μια άλλη άποψη για το τι σημαίνει εκπαίδευση. Βασικοί πυλώνες λειτουργίας του αποτελούν η ελευθερία, η αυτενέργεια των παιδιών και η αυτοδιοίκηση. Ωστόσο, το γεγονός της άρνησής του σχολείου να συμμορφωθεί με τις επιταγές της συμβατικής εκπαίδευσης έχει φέρει πολλές φορές το Summerhill στο προσκήνιο μιας έντονης και συχνά έννομης αντιπαράθεσης. Η πεποίθηση ότι το παιδί είναι ελεύθερο να αυτενεργήσει και ταυτόχρονα ικανό να διοικήσει αποδυναμώνει την παιδευτική αξία της αγωγής. Αποτελεί άραγε το Summerhill μια ιδεατή κατάσταση ή είναι μια πιθανή εναλλακτική προσέγγιση που ενέχει τα δικά της τρωτά σημεία; Ο διάλογος μακρύς. Ωστόσο, το Summerhill μετά από 99 χρόνια λειτουργίας, εξακολουθεί να θεωρείται η ριζοσπαστικότερη εφαρμογή της ελεύθερης αγωγής και «ένα καλοκαιρινό διάλειμμα στην πλούσια, πράσινη αλλά όχι απίθανη χώρα του ποτέ».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- A.S. Neill's Summerhill. The original alternative free school. Available on Internet on: <http://www.summerhillschool.co.uk/> (Retrieved December 1st, 2019)
- Bernstein, E. (1967). Summerhill after 50 years, the first follow-up. *The New Era*, Vol. 48, 2-2.
- Bernstein, E. (1968). Summerhill: A follow-up study of its students. *Journal of Humanistic Psychology*, 8(2), 123-136.
- Holt, J. (1979). *Πέρα από το Σάμερχιλ*. Αθήνα.
- Kerwin, E. (2015). Will the sun come up in the morning?": The 1999-2000 conflict between Summerhill School and the British Department for Education and Employment. *Honors Theses*. 1355. Available on Internet on: <https://tinyurl.com/y59svcp2> (Retrieved May 30th, 2020)
- Neill, A. S. Summerhill. London: Hart, 1960.

- Punch, M. (1976). *The summerhill way: a critique of a.s. neill's notion of freedom*. In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift. Vol 4. Nr 4. University of Groningen Press.
- Stronach, I. & Piper, H. (2009). *The Touching Example of Summerhill School*. Available on Internet on: <https://tinyurl.com/yx9eabm> (Retrieved December 14th, 2019)
- Τλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Εκδόσεις Βέργος. (μτφρ. Ποταμιάνος Δημήτρης, Αντωνόπουλος Βασίλης).
- Νηλ, Α.Σ. (1978). *Σάμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παλιαρούτης, Κ. (2004). Το Summerhill χθες και σήμερα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article17> (Ανάκληση Δεκέμβριος, 2, 2020)
- Χρονοπούλου, Ε. (2018). *Αποσχολειοποίηση και Επαγγελματική Ηθική. Απορίες και αδιέξοδα του/της εκπαιδευτικού*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η ζωγραφική της Αναγέννησης στην Ιταλία και τη Βόρεια Ευρώπη

Τουτουδάκη Μαρίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc, martou10@gmail.com

Περίληψη

Από το 15^ο έως το 17^ο αιώνα και με αφετηρία την Ιταλία, ένα καινοφανές, πολυδιάστατο κίνημα -πολιτιστικό, επιστημονικό, καλλιτεχνικό, πολιτικό- αλλάζει τον τρόπο ζωής και σκέψης των Ευρωπαίων και δημιουργεί τη «γέφυρα» για τη μετάβαση από το Μεσαίωνα στη Σύγχρονη Εποχή. Πρόκειται για την Αναγέννηση, στο πλαίσιο της οποίας παρατηρείται εντυπωσιακή άνθιση των Τεχνών σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η παρούσα μελέτη, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος, εστιάζει στην αναγεννησιακή ζωγραφική, αναδεικνύοντας τις ομοιότητες και -κυρίως- τις διαφορές αναφορικά με την ανάπτυξη της στη Βόρεια Ευρώπη, σε σχέση με τη χώρα από την οποία ξεκίνησε η Αναγέννηση, την Ιταλία. Η σύγκριση επιχειρείται μέσω της μελέτης δύο εμβληματικών έργων, της νωπογραφίας από την Cappella Brancacci με τίτλο *Το Βάπτισμα των Νεοφύτων*, φιλοτεχνημένης από τον Ιταλό ζωγράφο Masaccio και την ολόσωμη απεικόνιση του ζεύγους Αρνολφίνι με τίτλο *Οι Αρραβώνες των Αρνολφίνι*, του Φλαμανδού Jan Van Eyck.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγέννηση, αναγεννησιακή ζωγραφική, Masaccio, Jan Van Eyck.

Εισαγωγή

Από το 14^ο αιώνα και με αφετηρία την Ιταλία, τη ζωή και τον πολιτισμό των χωρών της δυτικής Ευρώπης σφραγίζει μια νέα, εξαιρετική καλλιτεχνική και πνευματική δραστηριότητα, που έμεινε γνωστή με τον όρο *Αναγέννηση*. Κατά τη διάρκειά της η ευρωπαϊκή σκέψη, η λογοτεχνία και η τέχνη σημειώνουν εκπληκτική πρόοδο, ενώ οι κλασικές σπουδές γίνονται το εφελθτήριο για ανάπτυξη μιας νέας ιδεολογίας -πολύ πιο κοσμικής σε σχέση με το Μεσαίωνα- καθώς και καινοφανών τρόπων έκφρασης της ιδεολογίας αυτής. Στη νέα κοσμοαντίληψη κεντρική θέση κατέχει η αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης ζωής και προσωπικότητας. Έτσι αναπτύσσεται ο *ουμανισμός*, κίνημα που εξαίρει την αξία του ανθρώπου ως νοήμονος ανώτερου θεϊκού δημιουργήματος, που μπορεί να οργανώνει λογικά τη ζωή του, να καθορίζει τη μοίρα του και να ζει ευτυχισμένος (Burns, 2006).

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η ανάπτυξη της ζωγραφικής τέχνης την περίοδο της Αναγέννησης. Το θέμα προσεγγίζεται μέσα από σύγκριση των βασικών χαρακτηριστικών της πρώιμης αναγεννησιακής ζωγραφικής στην Ιταλία και στις χώρες της βόρειας Ευρώπης, πάντα σε σχέση με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της εποχής. Οι ομοιότητες και οι διαφορές στην ανάπτυξη της ζωγραφικής στις δύο αυτές περιοχές αναδεικνύονται μέσα από τη συγκριτική μελέτη δύο σημαντικών ζωγραφικών έργων: *Το βάπτισμα των Νεοφύτων* του Ιταλού Masaccio και τους *Αρραβώνες των Αρνολφίνι*, του Φλαμανδού Jan Van Eyck.

Αναγέννηση και Ζωγραφική

Ιταλία

Από το 13^ο αιώνα και εξής οι ιταλικές πόλεις γνωρίζουν ιδιαίτερη ακμή. Η οικονομική ανάπτυξη λόγω των ανακαλύψεων και της άνθισης του εμπορίου φέρνει στο προσκήνιο τη μεσαία τάξη, τα μέλη της οποίας εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις τέχνες και τα γράμματα (Πετρίδου & Ζιρώ, 2015). Η επίδραση της θρησκείας εξακολουθεί να είναι ισχυρή. Παράλληλα, ο άνθρωπος αναδεικνύεται σε υπέρτατη αξία και επιδιώκεται η προβολή του ατόμου και της παιδείας του (Χόνορ & Φλέμιγκ, 1992). Μέσα σε τέτοιο ουμανιστικό κλίμα οι καλλιτέχνες αναδεικνύονται ως δημιουργοί και απολαμβάνουν ιδιαίτερη κοινωνική αναγνώριση (Watkin, 2007). Την ίδια εποχή στη Φλωρεντία -κέντρο της άνθισης αυτής το 15^ο αιώνα-, στη Βενετία, στη Ρώμη και άλλες πόλεις, οι πολίτες όχι μόνο ευημερούν οικονομικά αλλά είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση της πόλης, στοιχείο που τους ωθεί σε μεγαλύτερη ενασχόληση με τα κοινά. Αναπτύσσονται, έτσι, ως προσωπικότητες και παρατηρείται έντονη ανοδική κοινωνική κινητικότητα, καθώς κάθε ενεργός πολίτης έχει πλέον ευκαιρία κοινωνικής ανόδου (Janson & Janson, 2011).

Μέσα σε αυτές τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες αναπτύσσεται στην Ιταλία μια εξαιρετική καλλιτεχνική και πνευματική δραστηριότητα, γνωστή ως Αναγέννηση. Κατά την πρώιμη φάση της (14^ο-15^ο αιώνας) κυριαρχεί ο ορθολογισμός και η στροφή στην ελληνορωμαϊκή κληρονομιά (Burns, 2006), ενώ η ώριμη περίοδος (16^ο αιώνας) διακρίνεται από την επιδίωξη της συμμετρίας, της αρμονίας και της ομορφιάς των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Και στις δύο περιόδους η καλλιτεχνική και πνευματική παραγωγή εκφράζει το νέο προσανατολισμό της ισχυρής πλέον οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά μεσαίας τάξης, που επιθυμεί να τονίσει την ξεχωριστή της ταυτότητα (Janson & Janson, 2011).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι Ιταλοί ζωγράφοι της πρώιμης Αναγέννησης εμπνέονται από την τέχνη της αρχαιότητας, την οποία γνωρίζουν αφενός μέσω των Βυζαντινών, που καταφεύγουν στη Δύση μετά την Άλωση, και αφετέρου λόγω της διάδοσης της τυπογραφίας, καθώς και της πληθώρας των αρχαίων μνημείων, που σώζονται στις ιταλικές πόλεις (Burns, 2006). Παράλληλα, υπακούοντας στο επιστημονικό, ορθολογιστικό πνεύμα της εποχής, επιδιώκουν τη ρεαλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Από τους σημαντικότερους εκπροσώπους θεωρείται ο Masaccio (1401-1428), ζωγράφος από τη Φλωρεντία, στο έργο του οποίου κυριαρχεί η απλότητα και η λογική μαθηματική σκέψη (Χόνορ & Φλέμιγκ, 1992).

Ο πίνακας του Masaccio *Το βάπτισμα των Νεοφύτων* (Εικ.1.) περιγράφει μια σκηνή από τις Πράξεις των Αποστόλων, το βάπτισμα τριών νεοφύτων από τον Άγιο Πέτρο. Οι απεικονίσεις θρησκευτικών θεμάτων είναι συχνές στην αναγεννησιακή ιταλική ζωγραφική, στοιχείο που καταδεικνύει την επίδραση της θρησκείας στην τέχνη. Ζωγραφισμένος μεταξύ του 1424 και του 1427, ανήκει στις ξακουστές νωπογραφίες με τις οποίες ο ζωγράφος από τη Φλωρεντία διακόσμησε την Cappella Brancacci στο ναό της

Santa Maria del Carmine της γενέτειράς του. Το κτίσιμο του παρεκκλησίου και οι νωπογραφίες έγιναν κατ' επιθυμία του Felice Brancacci, εμπόρου μεταξιού, στοιχείο που υπογραμμίζει τη σχέση της ανερχόμενης αστικής τάξης με την Αναγέννηση (Edwards, 2015).

Σε πρώτο επίπεδο κυριαρχεί η μορφή του Αγίου, που στέκεται επιβλητικός, με απόδοση που θυμίζει αρχαίο γλυπτό. Πίσω του, στην αριστερή πλευρά απεικονίζονται δύο θεατές με κάλυμμα στο κεφάλι και μακριά ενδύματα, πιθανόν μέλη της οικογένειας Brancacci, η παρουσία των οποίων σε θρησκευτικό πίνακα μαρτυρεί την ενδυνάμωση της μεσαιας τάξης στην κοινωνία της εποχής (Janson & Janson, 2011). Καθώς είναι μικρότεροι από τον Πέτρο και ψηλότερα από αυτόν στον πίνακα, δημιουργείται η εντύπωση ότι βρίσκονται σε μεγαλύτερη απόσταση. Γίνεται εδώ αντιληπτή η προσπάθεια του δημιουργού να χρησιμοποιήσει τη μαθηματική προοπτική για την απόδοση των μορφών του βάθους, στοιχείο που σφραγίζει, άλλωστε, την καλλιτεχνική του δημιουργία (Edwards, 2015).



Εικ. 1. Masaccio, Η βάπτιση των Νεοφύτων, 1426-1427, 255x162 cm, νωπογραφία, Capella Brancacci, Santa Maria del Carmine, Florence

Στα δεξιά απεικονίζονται οι Νεόφυτοι, που περιμένουν το βάπτισμα. Ο ένας φοράει μόνο ένα λευκό ένδυμα στη μέση του, ο δεύτερος, ήδη γυμνός, τρέμει στην όχθη ενώ ο τρίτος, στο κέντρο του πίνακα, είναι γονατισμένος στο νερό και κλίνει το κεφάλι, βιώνοντας έτσι την ιερότητα της στιγμής. Θα μπορούσαν από την άποψη αυτή να νοηθούν ως το ίδιο πρόσωπο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στη διάρκεια της τελετής, στιγμές όμως δεμένες άρρηκτα μεταξύ τους. Ο όρθιος γυμνός άνδρας δεσπόζει στα δεξιά και έρχεται σε έντονη αντίθεση με τις υπόλοιπες μορφές, που φοράνε βαριά ρούχα για να προστατευθούν από το κρύο. Με κίνηση που θυμίζει σπορέα, ο Άγιος

ρίχνει νερό από ένα κύπελλο στο κεφάλι του βαπτιζόμενου, το οποίο στάζει από τα μαλλιά του και πέφτοντας στο ποτάμι σχηματίζει φυσαλίδες. Πρόκειται για λεπτομέρειες ρεαλιστικές, που κάνουν το θεατή να συμπάσχει με το βαπτιζόμενο. Στο φόντο του πίνακα παρουσιάζονται άνδρες που κοιτάζουν τριγύρω, χωρίς να προσέχουν την ιερή πράξη. Στο βάθος διακρίνονται λόφοι γυμνοί, ζωγραφισμένοι με πιο αγνά χρώματα, στοιχείο που δημιουργεί την αίσθηση του βάθους, τονίζοντας παράλληλα τη βιβλική διάσταση της παράστασης (Edwards, 2015).

Η σκηνή αναπτύσσεται ημικυκλικά, καθώς τονίζονται οι μορφές της μίας πλευράς, ενώ στην άλλη δίνεται η εντύπωση του πλήθους, όχι όμως των χιλιάδων πιστών που αναφέρει το ιερό κείμενο αλλά λίγων, επιλογή που διευκολύνει την απόδοση της σκηνής με λιτότητα και ζωντάνια. Λεπτομερώς αποδίδονται οι εκφράσεις των προσώπων και η γλώσσα του σώματος: ο νεόφυτος τρέμοντας από το κρύο σφίγγει τα μπράτσα στο στήθος, σε μια κίνηση που προχωρά πέρα από την τυπική τελετουργία, τονίζοντας την ανθρώπινη φύση του βαπτιζόμενου, που τελικά θα μπορούσε να συμβολίζει ακόμα και τον ίδιο το Χριστό (Edwards, 2015).

Το έργο εισάγει σημαντικές καινοτομίες, με κύρια τον τρόπο χρήσης του φωτός για την προβολή της ενδυμασίας και των σωμάτων. Τα ενδύματα των μορφών, όπως και οι μύες των βαπτιζομένων, αποδίδονται με ελαφρές σκιές, ενώ τα πρόσωπα ζωγραφίζονται με φως και σκιά, τεχνική που ελαχιστοποιεί το ρόλο της γραμμής στα περιγράμματα (Χόνορ & Φλέμιγκ, 1992). Χρησιμοποιείται μία μόνο πηγή φωτός, εκείνη του παραθύρου του παρεκκλησίου, με την τεχνική του *chiaroscuro*, ενός παιχνιδίσματος φωτός και σκιάς, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται μια καινοτόμα για την εποχή ρεαλιστική απεικόνιση (Janson & Janson, 2011).

Η στάση και η σωματική διάπλαση των μορφών αποτυπώνονται επίσης ρεαλιστικά, τρισδιάστατα και σωστά από άποψη ανατομίας, όπως στα αρχαία αγάλματα, χωρίς όμως εμμονή στις λεπτομέρειες. Με τον τρόπο αυτό ο ζωγράφος επιτυγχάνει εξιδανίκευση των μορφών (Χόνορ & Φλέμιγκ, 1992). Παράλληλα επιλέγει να ζωγραφίσει κάποιους βαπτιζόμενους όρθιους και όχι γονατιστούς, όπως συνέβαινε σε αντίστοιχες παραστάσεις προηγούμενων εποχών. Η στάση αυτή του δίνει τη δυνατότητα να αποδώσει ρεαλιστικά την ανθρώπινη ανατομία, χωρίς όμως η απεικόνιση του γυμνού σώματος να φέρει στοιχεία προσβολής, αφού τονίζει απλώς την αμαρτία, από την οποία θα σωθεί ο νεόφυτος. Η ποικιλία των απαλών χρωμάτων, τέλος, επιτυγχάνει μια ήρεμη ένωση των μορφών (Edwards, 2015).

Βόρεια Ευρώπη

Μετά τον Εκατονταετή πόλεμο (1337-1453) και την οικονομική αποδυνάμωση των βασιλικών οικογενειών, που επήλθε ως συνέπεία του, ο έλεγχος της καλλιτεχνικής δραστηριότητας στη βόρεια Ευρώπη περνά στα χέρια της εύρωστης οικονομικά τάξης των εμπόρων. Παράλληλα, το κύρος της καθολικής εκκλησίας μειώνεται, καθώς αμφισβητείται από τους ουμανιστές και αργότερα από τους οπαδούς της Μεταρρύθμισης (Πετρίδου & Ζιρώ, 2015). Τη νέα τάξη πραγμάτων χαρακτηρίζει μια εντυπωσιακή άνθιση

τεχνών και γραμμάτων που, με αφετηρία τη Φλάνδρα, απλώνεται στη βόρεια Ευρώπη. Με κύρια χαρακτηριστικά τη λεπτομερή απόδοση της πραγματικότητας και με τη χρήση συμβολικών στοιχείων, εξελίσσεται με σημαντικές καινοτομίες καθ' όλη τη διάρκεια του 15^{ου} αιώνα. Σε αντίθεση με την ιταλική Αναγέννηση, συνδέεται στενά με τη μεσαιωνική παράδοση και επικεντρώνεται όχι στη αρχαιότητα αλλά στη φύση. Η ζητούμενη ρεαλιστική απόδοση της τελευταίας επιτυγχάνεται με παρατήρηση και εμπειρία και όχι με χρήση μαθηματικής προοπτικής, όπως στην Ιταλία (Janson & Janson, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Jan Van Eyck (1390-1441), ο γνωστός για τις προσωπογραφίες και μικρογραφίες του ζωγράφος από τη Φλάνδρα, παρουσιάζει το 1434 τον πίνακα *Οι αρραβώνες των Αρνολφίνι* (Εικ.2), ολόσωμη απεικόνιση του Ιταλού εμπόρου Αρνολφίνι-κατ' εντολή του οποίου ζωγραφίστηκε ο πίνακας- και της αρραβωνιαστικής του, σε ένα στιγμιότυπο από τον αρραβώνα τους. Πρόκειται για το πρώτο δείγμα της λεγόμενης «ηθογραφικής» ζωγραφικής (Πετρίδου & Ζιρώ, 2015), η οποία στηρίζεται σε κοσμικά θέματα, καθώς το κύρος της εκκλησίας στη βόρεια Ευρώπη παρουσιάζεται μειωμένο. Οι δύο μορφές δεσπόζουν στα αριστερά και δεξιά του πίνακα, με τα χέρια ενωμένα ως μαρτυρία της ιερής τους ένωσης και των τρυφερών συναισθημάτων που τη συνοδεύουν. Η γυναίκα ακουμπά με το δεξί της χέρι το αριστερό του συζύγου της, στοιχείο που διευκολύνει το ζωγράφο στη συμμετρική οργάνωση των μορφών, ενώ ο άντρας υψώνει το δεξί του χέρι σε μια κίνηση επικύρωσης του συζυγικού όρκου, που θυμίζει προσευχή (Panofsky, 2017).



Εικ.2. Jan van Eyck, Οι αρραβώνες των Αρνολφίνι, 1434, 82,2 X 60 εκ, λάδι σε ξύλο (δρυς), National Gallery, Λονδίνο

Τα αντικείμενα του δωματίου, όπως και τα ενδύματα των μορφών, αποδίδονται με ιδιαίτερη λεπτομέρεια, απόδειξη της εμμονής που χαρακτηρίζει τους ζωγράφους της βόρειας Ευρώπης για απόδοση της φύσης. Στον καθρέφτη που καταλαμβάνει το κέντρο του πίνακα, εντύπωση προκαλεί η αποτύπωση του αντικατοπτρισμού του ζευγαριού αλλά και του ίδιου του καλλιτέχνη, του οποίου η παρουσία μαρτυρείται και από την υπογραφή κάτω από τον πολυέλαιο. Πολύχρωμο αλλά αμυδρό φως, ένα *chiaroscuro* παιχνίδισμα του φωτός από το παράθυρο και της σκιάς, αναδεικνύει το διαφορετικό υλικό, από το οποίο είναι κατασκευασμένα τα αντικείμενα του νυφικού δωματίου (Gombrich, 1998).

Πολλά είναι τα συμβολικά στοιχεία: ο καθρέφτης και το κομπολόι στον τοίχο συμβολίζουν την αγνότητα της κοπέλας. Στο κάτω μέρος, ακριβώς στο κέντρο, απεικονίζεται το σκυλάκι του ζευγαριού, σύμβολο συζυγικής πίστης, ενώ η ξύλινη πολυθρόνα κάτω από τον καθρέφτη διακοσμείται με την ξυλόγλυπτη εικόνα της Αγίας Μαργαρίτας, προστάτιδας των εγκύων (Αλμπάνη & Κασιμάτη, 2001). Την ιερότητα της τελετής υποδεικνύουν και τα τσόκαρα που έχει βγάλει ο άνδρας και που τοποθετεί ο ζωγράφος στο κάτω δεξιά πρώτο επίπεδο του πίνακα. Το μοναδικό αναμμένο κερί του πολυελαίου παραπέμπει στη θείκη παρουσία και συνδέεται ήδη από την αρχαιότητα με γαμήλιες τελετές. Όλοι αυτοί οι συμβολισμοί των καθημερινών -με πρώτη ματιά- στοιχείων της επίπλωσης δημιουργούν μια μυστηριώδη υποβλητική ατμόσφαιρα. Έτσι ένα απλό ρεαλιστικό γεγονός τελικά αποκτά αλληγορικό χαρακτήρα (Panofsky, 2017).

Εντύπωση, τέλος, προκαλεί η απόδοση των μορφών, που χαρακτηρίζεται από ανατομική ακαμψία. Χωρίς σωστές αναλογίες αλλά με λεπτομερή απόδοση των περιγραμμάτων, έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο που ο Masaccio αποδίδει σώματα και εκφράσεις των προσώπων στο *Βάπτισμα*. Ο Van Eyck, όμως, όπως όλοι οι ζωγράφοι του ευρωπαϊκού βορρά, δίνει σημασία στην παρατήρηση. Έτσι οδηγείται με σε νατουραλιστική απεικόνιση χώρου και αντικειμένων, που -με αριστοτεχνική χρήση του χρώματος- αποτυπώνει ακόμα και στη μικρότερη λεπτομέρειά τους, είναι όμως εμφανές ότι δεν υπακούει στις αρχές της μαθηματικής προοπτικής, που δίνουν τη δυνατότητα στο Masaccio να αναπαραστήσει ρεαλιστικά τις μορφές. Αντιθέτως προτιμά την απόδοση του βάθους χρησιμοποιώντας εναλλαγές του φωτός και διαφοροποίηση της τονικότητας του χρώματος (Πετρίδου & Ζιρώ, 2015). Τη δυνατότητα αυτή του παρέχει μια νέα τεχνική, της οποίας μάλιστα θεωρείται εφευρέτης, η ελαιογραφία. Η ανάμιξη του χρώματος όχι με τέμπερα αλλά με λάδι επιτρέπει την επεξεργασία του πριν στεγνώσει και διευκολύνει έτσι το δημιουργό στην πιστή απόδοση κάθε λεπτομέρειας (Gombrich, 1998).

Συμπέρασμα

Από την παραπάνω επισκόπηση καταδεικνύεται εμφανώς η σχέση των κοινωνικών, πολιτικών και θρησκευτικών εξελίξεων του 15^{ου} και 16^{ου} αιώνα με την εμφάνιση νέων αναζητήσεων και τάσεων στην τέχνη της Αναγέννησης, εν προκειμένω τη ζωγραφική. Εμφανή είναι, επίσης, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η αναγεννησιακή ζωγραφική στην Ιταλία, όπου γεννήθηκε, σε σχέση με τις χώρες της βόρειας

Ευρώπης, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικο-πολιτικών και θρησκευτικών δεδομένων.

Παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις η ανερχόμενη μεσαιαία τάξη ρυθμίζει την άνθιση της τέχνης, όμως η υποχώρηση του κύρους της καθολικής εκκλησίας στον ευρωπαϊκό Βορρά εξηγεί την εμφάνιση πολλών κοσμικών θεμάτων στη ζωγραφική. Επίσης, η μικρότερη επιρροή της ελληνορωμαϊκής καλλιτεχνικής παράδοσης οδηγεί τους βορειοευρωπαίους ζωγράφους, σε αντίθεση με τους Ιταλούς ομότεχνούς τους, στην απόδοση της πραγματικότητας με βάση την παρατήρηση και όχι τη μαθηματική προοπτική, η οποία εξασφαλίζει την απόλυτη συμμετρία. Έτσι, οι μορφές αποδίδονται αριστουργηματικά μεν και στις δύο περιπτώσεις, στο Βορρά όμως με μικρότερη προσήλωση στη ρεαλιστική απεικόνιση και με περισσότερη έμφαση στο συμβολισμό των επιμέρους στοιχείων. Ανεξάρτητα, όμως, από τις όποιες διαφορές, σίγουρα η αναγεννησιακή ζωγραφική Ιταλίας και Βόρειας Ευρώπης έχει να παρουσιάσει σημαντικά αριστουργήματα και αναμφισβήτητα επέδρασε καθοριστικά στην εξέλιξη της Τέχνης ολόκληρης της Ευρώπης και συνακόλουθα στη μετάβαση σε μια νέα εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burns, Ed. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία. Ο Δυτικός Πολιτισμός: Νεώτεροι Χρόνοι*, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Edwards, M. (2015). Masaccio's Shivering Neophyte. *Notes in the History of Art*, 34(3), 6-16.
- Gombrich, E. (1998). *Το Χρονικό της Τέχνης*, μτφρ. Λίνα Κάσδαγλη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Janson, H. W. & Janson, A. (2011). *Ιστορία της Τέχνης*, μτφρ. Μαριάννα Αντωνοπούλου & Νάνσυ Κουβαράκη. Αθήνα: Έλλην.
- Panofsky, E. (2017). Η προσωπογραφία των Arnolfini του Jan van Eyck. *Ιστορία της Τέχνης*, 6, 109-119.
- Πετρίδου, Β. & Ζιρώ, Ο. (2015). *Τέχνες και αρχιτεκτονική από την αναγέννηση έως τον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδ. Κάλλιπος.
- Χόνος, Χ. & Φλέμιγκ, Τ. (1992). *Ιστορία της Τέχνης*, μτφρ. Ανδρέας Παππάς. Αθήνα: Υποδομή.
- Watkin, D. (2007). *Ιστορία της Δυτικής Αρχιτεκτονικής*, μτφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Περί οικοδομήσεως υγιεινών διδακτηρίων (1894-1949)

Λεβεντάκης Χαράλαμπος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ11, PhD, xleventakis@gmail.com

Περίληψη

Τα στοιχεία που αφορούν τη διάρθρωση του σχολικού χώρου, την κατασκευή και την επίπλωση του σχολικού κτιρίου, και γενικά την υλικοτεχνική υποδομή αποτυπώνονται με προδιαγραφές σε θεσμικά κείμενα είτε υπό μορφή κειμένων είτε υπό μορφή αρχιτεκτονικών σχεδίων. Αυτά τα θεσμικά κείμενα αποτελούν ουσιαστικά την πρώτη έμπρακτη εκδήλωση κρατικού ενδιαφέροντος για την υγιεινή των σχολείων. Στο τέλος της δεκαετίας του 1910 και στις αρχές της επόμενης, λόγω των οικονομικών δυσχερειών, η ανέγερση από το κράτος νέων διδακτηρίων καθυστέρησε σημαντικά. Έτσι, ως πρωταρχικός στόχος, τέθηκε η ανεύρεση κατάλληλων κτιρίων για να στεγάσουν τα σχολεία (45% των δημοτικών σχολείων) που φιλοξενούνταν σε νοικιασμένα ακατάλληλα οικήματα. Η έλλειψη των αναγκαίων κεφαλαίων, λόγω και των συνεχών επιστρατεύσεων και των πολέμων, η αδιαφορία και η ανέχεια των δήμων και των κοινοτήτων για θέματα υποδομής σε σχολικά κτίρια, η απουσία νομοθεσίας που θα μπορούσε να δραστηριοποιήσει τους παραπάνω παράγοντες, καθώς και προβλήματα πολιτικού χαρακτήρα, εξηγούν τη βραδύτητα με την οποία ρυθμίστηκε το πρόβλημα των σχολικών κτιρίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Υγιεινή διδακτηρίων, σχολικά κτίρια, ανέγερση, στέγαση.

Εισαγωγή

Τα σοβαρότερα προβλήματα υγιεινής που παρουσίαζαν τα διδακτήρια (μέχρι και την τρίτη δεκαετία) ήταν: α) η ανεπαρκής χωρητικότητα (δυσαναλογία χώρου των διδακτηρίων και αριθμού μαθητών που φοιτούν) οφειλόμενη στην υπέρμετρη αύξηση των μαθητών λόγω των προσφύγων μαθητών, β) η έλλειψη αποχωρητηρίων στο 80% των σχολείων, ανθυγιεινά δε αποχωρητήρια στο 60%, γ) ο αερισμός και ο φωτισμός στα περισσότερα των σχολείων που ήταν ανεπαρκής, ελλείπει μεγάλων παραθύρων και φεγγιτών για τον αερισμό. Τα θρανία στο 90% των σχολείων ήταν ανθυγιεινά και ακατάλληλα, πολύεδρα, φθαρμένα, με αρνητική απόσταση, άνευ ερεισινώτου και υποποδίου, ουδέποτε δε το ύψος τους ανταποκρίνονταν προς το ύψος των μαθητών.

Άξιο μνείας ήταν, ότι η έλλειψη στην Ελλάδα καλών διδακτηρίων ήταν αντιστρόφως ανάλογη προς τον πληθυσμό των ελληνικών πόλεων. Για να γίνει κατανοητό, οι μικρές πόλεις και τα χωριά κατέβαλαν ευσυνείδητες προσπάθειες παρ' όλα τα πενιχρά τους μέσα, ν' αποκτήσουν καλά διδακτήρια, υποβαλλόμενες σε μεγάλες οικονομικές θυσίες, ενώ αντίθετα τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη κ.α. κανένα ή ελάχιστα διδακτήρια έκτισαν, επιδεικνύοντας πλήρη αδιαφορία στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η περίοδος 1894 - 1910

Από το 1880 και μετά μια πληθώρα αρχιτεκτονικών και κατασκευαστικών κανόνων βασισμένων στις ιατρικές επιστημονικές θεωρίες κάνει την εμφάνιση της τόσο στα έργα των παιδαγωγών όσο και σ' εκείνα των γιατρών¹. «Αυτή η πλήρης προδιαγραφή όλων των παραμέτρων του σχολικού κτιρίου στη βάση των παρατηρήσεων του κλάδου της υγιεινής φαίνεται να συνδέεται με την προοπτική της γενικευμένης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όταν ο στόχος είναι η απομόνωση του παιδιού για ολοένα και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέσα σε ένα εξειδικευμένο χώρο, πρέπει να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα ώστε αυτό να μην βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Άλλωστε αυτή η προβληματική τροφοδοτείται από αντίστοιχες θεωρήσεις που την ίδια εποχή κοινοποιούνται ευρύτατα στις δυτικές χώρες» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 163). Αναφέρουμε ενδεικτικά τη Διεθνή Έκθεση Υγιεινής των Βρυξελλών το 1876, στα πλαίσια της οποίας παρουσιάστηκε πρότυπος σχολικός εξοπλισμός, ενώ σχολικά κτίρια και εξοπλισμός παρουσιάζονται και στις διεθνείς εκθέσεις του 1867, 1878 και 1889 στο Παρίσι. Το 1882 δημιουργήθηκε στη Γαλλία η Επιτροπή Σχολικής Υγιεινής με αποστολή να μελετήσει τα ζητήματα του σχολικού εξοπλισμού και του υλικού, και των μεθόδων διδασκαλίας στη σχέση τους με την υγιεινή και η όποια δύο χρόνια αργότερα εξέδωσε τα αποτελέσματα των εργασιών της με τη μορφή υπομνήματος 140 σελίδων που αποτέλεσε για μια εικοσαετία περίπου πραγματικό κώδικα σχολικής υγιεινής (ό.π.).

Το διάταγμα της 17 Μαΐου 1894 είναι το πρώτο κανονιστικό κείμενο για το σχολικό χώρο που ο συγγραφέας του Δ. Καλλίας² δεν είναι παιδαγωγός αλλά μηχανικός. «"Συγγραφέας" δεν είναι πιθανόν ο ακριβής όρος, αφού πρόκειται ξανά για προσαρμογή ενός ξένου προτύπου: του Κανονισμού για την κατασκευή και τον εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων, που δημοσιεύτηκε στο Παρίσι στις 17 Ιουνίου 1880 και φέρει την υπογραφή του Jules Ferry. Το διάταγμα του 1894, αν και πολύ πιο περιορισμένο, έχει περίπου την ίδια δομή με το γαλλικό κανονισμό. Στο μεγαλύτερο μέρος των διατάξεων χρησιμοποιούνται οι ίδιες λέξεις ακόμη και η ίδια σύνταξη. Τα σχέδια που συνοδεύουν το διάταγμα είναι

¹ Στο χώρο των γιατρών το θέμα του σχολικού κτιρίου αντιμετωπίζεται σαν τμήμα του ευρύτερου θέματος της υγιεινής των πόλεων και των οικοδομών. Ο Γ. Βάφας αφιερώνει ένα κεφάλαιο του βιβλίου του στα δημόσια κτίρια των Αθηνών, και ανάμεσα τους στα σχολεία. Διαπιστώνει την έλλειψη σχολικών κτιρίων και τα προβλήματα που δημιουργούν στην υγεία των μαθητών τα διάφορα ενοικιαζόμενα σχολεία εξαιτίας της στενότητας χώρου και των κακών συνθηκών αερισμού, ηλιασμού και φωτισμού. Αναφέρεται, επίσης, στα άσχημα σχεδιασμένα και κατασκευασμένα θρανία, που προκαλούν βλάβες στην όραση και στην ανάπτυξη του θώρακα των παιδιών. Την ίδια αντιμετώπιση παρουσιάζει το έργο του Ν. Σαλλίβερου με θέμα την υγιεινή των οικοδομών. Ο συγγραφέας, γιατρός υγιεινολόγος, συνέταξε το 1889 στο Παρίσι μια διδακτορική διατριβή με θέμα την υγιεινή των σχολείων. Στο βιβλίο του, αφού παρουσιάσει δια μακρόν τους γενικούς ορούς και τις διάφορες μεθόδους κατασκευής, αερισμού, θέρμανσης, φωτισμού, ύδρευσης και αποχέτευσης, που έχουν εφαρμογή σε κάθε τύπο κτιρίου, τις εξειδικεύει για τα διάφορα δημόσια κτίρια μεταξύ των οποίων και τα σχολεία. Το σχετικό κεφάλαιο περιέχει ένα σύνολο προδιαγραφών σχετικά με το οικόπεδο, τον προσανατολισμό του κτιρίου, το φωτισμό, τη θέρμανση, τον αερισμό, τα αποχωρητήρια, την αυλή κ.λπ., οι οποίες κινούνται μέσα στα ήδη γνωστά πλαίσια, χωρίς όμως άμεση αναφορά σε ζητήματα παιδαγωγικής ή διδακτικής (Καλαφάτη, 1988, σελ. 166).

² Πολιτικός μηχανικός, διευθυντής της τεχνικής υπηρεσίας του νομού Αττικής, ο Δ. Καλλίας σπούδασε στο πολυτεχνείο της Γάνδης, όπου στο Βέλγιο υπήρχε ήδη από 1874 ένα πρότυπο σύστημα ιατρικής και υγιεινολογικής εποπτείας του σχολείου (Λαμπαδάριος, 1940, σελ. 15-16).

ακριβείς αντιγραφές των αντίστοιχων του γαλλικού κανονισμού» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 167).

Από το 1896 και μετά τα περί διδακτηρίων έφυγαν από τα χέρια του Υπουργείου και ανατέθηκαν με διορισμούς σε ειδικά εποπτικά συμβούλια³ και στους επιθεωρητές, οι οποίοι αν και κατέβαλαν προσπάθειες, «οὐδεμία ὁμως ἢ ἐλάχιστη καὶ πάλιν πρόοδος ἐπετεύχθη, καὶ τοῦτο ἐξαιτίας τῆς ἔλλειψης συστηματικῆς ὀργανώσεως τῆς ὑπηρεσίας Σχολικῆς Ὑγιεινῆς καὶ ὅτι ἡ ἐπιτροπὴ ἀπαρτίζονταν ἀπὸ τὸν νομάρχην, τὸν δήμαρχο, τὸν ἀστυνόμο ἢ τὸν εἰρηνοδίκη, οἱ ὅποιοι εἶχαν παντελῆ ἄγνοια στοιχειωδῶν γνώσεων ὑγιεινῆς τῶν διδακτηρίων» (Λαμπαδάριος, 1940, σελ. 12).

Αναφέρουμε χαρακτηριστικά ότι οι διδακτηριακοί τύποι⁴ του 1898 εγκρίθηκαν από το Πρώτο Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο του 1901 ως «πληρούντες τους κανόνες της υγιεινής, ενώ το 1906 τόσο το διάταγμα του 1894 όσο και οι τύποι του 1898⁵ παρουσιάστηκαν στο Πρώτο Διεθνές Συνέδριο της Εξυγιάνσεως των Οικοδομῶν που οργανώθηκε στο Παρίσι, όπου και απέσπασαν την επιδοκιμασίαν πάντων» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 187)⁶.

Η Ελληνική Πολιτεία, όπως αναφέρεται και επισήμως στη αιτιολογική έκθεση του νόμου 2442/1920 μόλις κατά το έτος 1895 έλαβε τη πρώτη νομοθετική πρόνοια περί

³ Το Φεβρουάριο του 1898 θα συγκροτηθεί η επιτροπή στην οποία συμμετέχουν προσωπικότητες από τις σημαντικότερες της εποχής σε θέματα παιδαγωγικής και υγιεινής. Έκτος από το Δ. Καλλία, το Σπ. Μωραΐτη, το Γ. Βάφα, συμμετέχει επίσης ο Π. Οικονόμου, παιδαγωγός, μαθητής του J.F. Herbart, που δύο φορές κατέλαβε τη θέση του διευθυντή του Διδασκαλείου. Μερικούς μήνες αργότερα το υπουργείο στέλνει στα εποπτικά συμβούλια τα lithογραφημένα σχέδια 4 τύπων διδακτηρίων, που αντιστοιχούν σε 4 υπάρχοντες τύπους δημοτικών σχολείων: μονοτάξιο, διτάξιο, τετρατάξιο, εξατάξιο. Η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί την επαναλαμβανόμενη μονάδα στην οργάνωση της κάτοησης των σχολείων. Η εσωτερική της διαρρύθμιση είναι σύμφωνη με τα σχέδια του διατάγματος του 1894 (Καλαφάτη, 1988, σελ. 175).

⁴ Οι παράγοντες που θα καθορίσουν την "αρμόζουσα μορφή" θα πρέπει να αναζητηθούν σύμφωνα με τον Εμ. Κριεζή «εις τας τοπικάς και κλιματικάς συνθήκας, εις τα έθιμα και τας συνηθείας των πληθυσμών, εν τη μεταβολή της αντιλήψεως των αναγκών. Εις ταύτα προστίθεται ακόμη η θέσις εν η ανεγείρεται και το διαθέσιμον χρηματικον ποσόν ως σοβαρώς επηρρεάζοντες παράγοντες», (ό.π., σελ. 201; Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 342).

⁵ Το διάταγμα επικυρώθηκε τον Απρίλιο του 1898 από τον Υπουργό Παιδείας Α. Ράλλη. Πρόκειται για τα νεοκλασικά σχολεία που συναντάμε στις περισσότερες σχεδόν πόλεις και χωριά της Ελλάδας και που αναφέρονται συνήθως ως σχολεία Συγγρού. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι ένα χρόνο μόλις αργότερα, το 1889, πεθαίνει ο εθνικός ευεργέτης Ανδρέας Συγγρός και αφήνει στο κράτος με τη διαθήκη του γενναίο κληροδότημα 1.500.000 δρχ. για την ανέγερση διδακτηρίων και δικαστηρίων «...διότι των τε Δημοτικών Σχολείων και Δικαστηρίων η κατάσταση δεν είναι ουδενός θαυμασμού αξία». Από το ποσό αυτό 750.000 δρχ. διατέθηκε για την ανέγερση σχολείων τύπου Καλλία, (Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π.).

⁶ Στο Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1904, στο οποίο «οι διαμαρτυρίες, οι ενέργειες της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, οι δειλές κρατικές παρεκκλίσεις από τα καθιερωμένα, βρίσκουν τη δικαίωσή τους και στο οποίο εκφράζονται όλες οι τάσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν προοδευτικές μέσα στα σχεδόν αμετακίνητα όρια στα οποία κινείται η ελληνική εκπαίδευση» (Δημαράς, 1973, τ. Β', σ. λα') τα ζητήματα τα σχετικά με το σχολικό κτίριο κατέχουν σημαντική θέση (Καλαφάτη, 1988, σελ. 192). Στο ίδιο Συνέδριο ο Θ. Μιχαλόπουλος θα ανακοινώσει στην εισήγησή του ότι την περίοδο που κτίστηκαν έτυχαν θερμής υποδοχής τόσο από τα παιδιά όσο και από τους εκπαιδευτικούς, «Οι αυτοί παίδες (που προηγουμένως γύριζαν στα χωράφια) ευθύς ως η του σχολείου κατάσταση μετεβλήθη επί το βέλτιστον επλήρωσαν αθρόοι τα μαθητικά εδώλια», ενώ ο επιθεωρητής Κυκλάδων Αν. Βαλάσης θα προσθέσει «οι μικροί παίδες οι πρότερον αποτροπιαζόμενοι και δικαίως το σχολείον νυν εξ' αγάπης προς τα διδακτήρια δεν προφθάνωσι να ιδώσι το φως της πρωίας και ευρίσκονται εις τα σχολεία» (Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π., σελ. 343).

αποκτήσεως σχολικών κτιρίων δια του νόμου ΒΤΕ' «περί εκπαιδευτικών τελών» (ΦΕΚ Α 17). Κατά τον νόμο αυτό από τις εισπράξεις των εκπαιδευτικών τελών «*ἀφαιρούνταν ποσὸ δραχμῶν 200.000 ἑτησίως εἰσαγόμενο εἰς τὸ Δημόσιο ταμεῖο ἔναντι τῶν δαπανωμένων ὑπ' αὐτοῦ εἰς ἀνάγκες τῆς ἀνωτέρας ἐκπαιδεύσεως καὶ τῶν ἐξόδων τῶν Ἐποπτικῶν Συμβουλίων, τὸ δὲ ὑπόλοιπο κατατίθονταν εἰς τὴν Ἐθνικὴν Τράπεζα ὡς τοκοφόρο κεφάλαιο εἰς ἀνοιχτὸ λογαριασμὸ*». Εκ του κεφαλαίου αυτού – του οποίου σημειωτέον, η κύρια διάθεση ήταν η βελτίωση της διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο και η συμπλήρωση και βελτίωση της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης -, «*ἐπιτρέπετο νά διατεθῶσι τὰ ἀναγκαῖα ποσὰ διὰ τὴν οἰκοδομὴν κτιρίων διὰ δημοτικὰ σχολεῖα ἐν τοῖς Δήμοις κατὰ τοὺς ὑπὸ τῆς Παιδαγωγικῆς γενομένους ἀποδεκτοῦς οἰκοδομικοῦς ὄρους*» (Ν. ΒΤΕ'/1895, ἄρθρο 3).

Το πρώτο αυτό Νομοθετικό μέτρο αποδείχθηκε εκ των υστέρων ατελές, αφ' ενός διότι το κεφάλαιο το διατιθέμενο για τον σκοπό αυτό ήταν ασήμαντο, αφ' ετέρου δε, διότι ο νομοθέτης περιόρισε τον τρόπο της κατασκευής των διδακτηρίων σε τέσσερις μόνο οικοδομικούς τύπους, σύμφωνα με τους οποίους έπρεπε να κτισθούν τα σχολεία. Πράγματι δε τα κατασκευασθέντα 350⁷ στο σύνολο σχολικά κτίρια από το 1897 μέχρι το 1909 έγιναν με βάση τους τέσσερις αυτούς τύπους (Μαντούδη, 1929).

Η περίοδος 1911 – 1935

Το θέμα των διδακτηρίων θα ξανατεθεί στο σύνολό του το 1911. Ο υπουργός Παιδείας της πρώτης κυβέρνησης Βενιζέλου Α. Αλεξανδρής θα καταθέσει την ημέρα της παρουσίας του εκπαιδευτικού προγράμματος της κυβέρνησης νομοσχέδιο «περί διδακτηρίων της δημοτικής εκπαίδευσης» το οποίο θα αντιμετωπισθεί ως «υπηρεσιακόν» και με συνοπτική συζήτηση θα ψηφιστεί στη Βουλή τον Ιούλιο του 1911. Το σχήμα που εγκαθιδρύεται δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από εκείνο των νομοσχεδίων Ευταξία: η δαπάνη κατασκευής, μετασκευής και συντήρησης των διδακτηρίων, τόσο της δημοτικής όσο και της μέσης εκπαίδευσης, επιβαρύνει τα εκπαιδευτικά τέλη. Κάθε χρόνο συντάσσεται προϋπολογισμός των απαιτούμενων δαπανών, ο οποίος υποβάλλεται στη Βουλή ως παράρτημα του προϋπολογισμού του Υπουργείου. Η απόφαση για το ποια διδακτήρια θα ανεγερθούν ανήκει στον Υπουργό μετά από γνωμοδότηση επιτροπής που αποτελείται από το νομάρχη ή τον ειρηνοδίκη, τον οικείο επιθεωρητή και μηχανικό των Δημοσίων Έργων. Κριτήριο είναι το να λειτουργεί δημοτικό σχολείο ήδη για μια τριετία και να μην υπάρχουν κτίρια κατάλληλα για ενοικίαση. Προτεραιότητα δίνεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου ο δήμος ή η κοινότητα προσφέρει δωρεάν το γήπεδο και το μεγαλύτερο ποσοστό από την προϋπολογιζόμενη δαπάνη. Για τους δήμους με περισσότερους από 20.000 κατοίκους η ανέγερση των διδακτηρίων γίνεται υποχρεωτικά με δημοτική δαπάνη αλλά σε σχέδια και κάτω από την επίβλεψη της τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου (Καλαφάτη, 1988).

⁷ Θεμελιώθηκαν στο σύνολο 418 διδακτήρια, εκ των οποίων τα 350 αποπερατώθηκαν μέχρι το 1909, και δαπανήθηκαν 11 περίπου εκατομμύρια. Τα υπόλοιπα αποπερατώθηκαν μετά το έτος 1911 (Εισαγωγικό σημείωμα Θ. Μιχαλόπουλου, διευθυντού στο τμήμα αρχιτεκτονικής του Υπουργείου Παιδείας, στο βιβλίο του Μ. Μαντούδη, 1929).

Η νέα, λοιπόν, εποχή στο θέμα των σχολικών κτιρίων, εγκαινιάζεται με την κατάργηση των τύπων Καλλία⁸. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου ΓΩΚΖ'/1911 (ΦΕΚ Α 191): «Οί μέχρι τουδδε εφαρμοζόμενοι ενιαίοι τύποι τῶν σχολείων καταργούνται». Το προσωπικό της τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας⁹ ή οι κατά τόπους μηχανικοί των δημόσιων έργων θα συντάσσουν κάθε φορά ειδική μελέτη για το συγκεκριμένο υπό ανέγερση διδακτήριο, ενώ οι γενικοί τεχνικοί και υγιεινολογικοί όροι οικοδομής των διδακτηρίων θα καθοριστούν με Βασιλικό Διάταγμα¹⁰.

Περί μισθώσεως διδακτηρίων

Η πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου θα παρέμβει το 1912 με την εγκύκλιο 14612/2 Ιουλίου 1912 «Περί τῶν κατὰ τὴν μίσθωσιν ἰδιωτικῶν κτιρίων διὰ τὴν χρῆσιν διδακτηρίων ἀπαιτουμένων ὑγιεινῶν ὄρων» που στάλθηκε στους Νομάρχες και τους λειτουργούς της δημόσιας εκπαίδευσης, επειδή είχε παρατηρηθεί ότι πολλά από τα ιδιωτικά κτίρια που είχαν μισθωθεί για να χρησιμοποιηθούν για διδακτήρια, παρουσίαζαν σοβαρές ελλείψεις από υγιεινής απόψεως, οι οποίες τα καθιστούσαν σε μεγάλο βαθμό επιβλαβή για τη υγεία των μαθητῶν που φοιτούσαν σ' αυτά «πρὸς ὡς οἶόν τε ἀποτελεσματικωτέραν περιστολὴν τῆς νοσηρότητος τῶν εἰς τὰ σχολεῖα φοιτῶντων» (εγκ. 14612/1912).

Για την εξασφάλιση λοιπόν της υγείας των μαθητῶν κατὰ την μίσθωση ιδιωτικῶν κτιρίων ως διδακτήρια ἔπρεπε να ληφθῶν υπόψη οι ἐξῆς υγιεινοὶ ὅροι (εγκύκλιος 14612/2-7-1912):

α) «Τὸ σχολικὸν κτίριον νὰ ᾗ, εἰ δυνατόν ἐλεύθερον κατὰ τὰς τρεῖς αὐτοῦ πλευράς, χωρὶς συλλογαί ἀκαθαρσιῶν ἢ στασίμων ὑδάτων.

⁸ Συνδέοντας το πρόβλημα του ενιαίου τύπου με τη συγκεκριμένη εκδοχή Καλλία, ο Αλεξανδρής θα επιχειρηματολογήσει για την κατάργηση των τύπων του 1898 κυρίως με ὄρους τεχνικοοικονομικούς. «Ὡς βασικὸ ἐπιχείρημα προβάλλεται ὅτι οἱ μορφές και οἱ κατασκευαστικές τεχνικές που ἐπιβάλλονται ἀπὸ τοὺς τύπους "Καλλία" ξεπερνῶν τὴν ἐποχὴ αὐτὴ τὸ ἐπίπεδο τεχνογνωσίας των μαστόρων που χτίζουν στις ἀγροτικές περιοχές, ὅπου κατασκευάζονται τὰ περισσότερα ἀπὸ αὐτὰ τὰ σχολεῖα, και αὐτὸ με σημαντικές ἐπιπτώσεις τόσο στο κόστος ὅσο και στην ποιότητα της κατασκευής. Σύμφωνα με τὰ στοιχεῖα του ὑπουργείου Παιδείας, στο τέλος του 1909 ἡ κατάσταση των σχολικῶν κτιρίων που ἔχουν κατασκευαστεῖ το διάστημα 1898-1909 παρουσιάζεται ὡς ἐξῆς: 96 σχολεῖα εἶναι σε καλὴ κατάσταση, 29 ἔχουν ἀνάγκη ἐπισκευῶν, ἐνῶ 16 εἶναι ἐτοιμόρροπα και δὲν μποροῦν να χρησιμοποιηθοῦν» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 196).

⁹ Προϊστάμενός του, διορίζεται ο Αναστάσης Μεταξάς. «Απὸ τοὺς καλύτερους ἑλληνας ἀρχιτέκτονες, ἀναμφισβήτητα ταλαντούχος, προικισμένος ἀλλὰ προσωπικὸς φίλος του διαδόχου Κωνσταντίνου και των ἀδελφῶν των πριγκίπων Γεωργίου και Νικολάου με τοὺς ὁποίους εἶχε μεγαλώσει μαζί, καθὼς ο πατέρας του, ὁ ἐπίσης ἀρχιτέκτονας Γεράσιμος Μεταξάς, ἦταν ταυτόχρονα υψασπιστὴς του Γεωργίου του Α', ἀρχηγός του Στρατιωτικοῦ του οἴκου και ἀρχιτέκτονας των Ἀνακτόρων. Τον ἴδιο ἄλλωστε τίτλο του ἀρχιτέκτονα των Ἀνακτόρων ἀπένευε και στον Ἀν. Μεταξά ο Κωνσταντίνος. Ο Βενιζέλος ὅμως θαύμαζε τον Μεταξά, παρ' ὅλες τις ἔντονες πολιτικές ἀνιμαχίες τους. Ο Μεταξάς λοιπόν, ἦταν προϊστάμενος του ἀρχιτεκτονικοῦ τμήματος (ἀλλοῦ ἀναφέρεται ὡς ἀρχιτεκτονικὸ γραφεῖο ἢ τεχνικὴ υπηρεσία). Σύμφωνα με τὸ νόμο ἡ υπηρεσία ἐπανδρῶνεται ἀπὸ ἓνα τμηματάρχη με βαθμὸ ἐπιθεωρητὴ Δημοσίων Ἔργων ἢ Νομομηχανικό, δύο ἀρχιτέκτονες με βαθμὸ γραμματέα και ἓνα σχεδιαστή. Το ποιὸς καταλαμβάνει τὴν κάθε θέση εἶναι ἀρκετὰ μεπερδεμένο. Ἐκτός ἀπὸ τὸ Μεταξά, τὸ τμήμα στελεχῶνουν οἱ Ν. Μπαλάνος πολ. μηχανικὸς ἀπόφοιτος της Ecole Nationale de Ponts et Chaussées και ο Γ. Σούλης, ἐπίσης πολ. μηχανικὸς του ΕΜΠ. Τα ονόματα τους εἶναι τὰ πρῶτα που συναντᾶμε να υπογράφουν τὰ νέα ὑποδείγματα - τύπους διδακτηρίων που ἀποτελοῦν τὴν ἐκφραση των νέων ἀρχῶν της σχολικῆς ἀρχιτεκτονικῆς» (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 343).

¹⁰ «Ἐγκαταλείπονται λοιπόν, σύμφωνα με τὴ διατύπωση του νομοσχεδίου, ὄχι μόνο οἱ συγκεκριμένες ἀρχιτεκτονικές λύσεις που ἐπέλεξε ὁ Δ. Καλλίας ἀλλὰ και ἡ ἴδια ἡ λογικὴ του ενιαίου τύπου» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 195).

- β) Εἰς ἕκαστον μαθητὴν ἀναλογὴ ἐπιφάνεια δαπέδου κατ' ἐλάχιστον 0,90 τ.μ. καὶ χῶρος ἀέρος ἐκ 4,50 ἐκ κ.μ.
- γ) Ἡ σχολικὴ αἴθουσα νὰ ἔχη ὅσον τὸ δυνατὸν περισσότερα παράθυρα ἐπὶ τῆς μιᾶς πλευρᾶς, τῆς μεσημβρινῆς, ἵνα ἐπιτυγχάνηται τοιοῦτοτρόπως ὁ μονοπλάγιος ἐξ ἀριστερῶν φωτισμός¹¹. Τὰ παράθυρα νὰ εἶναι παρασκευασμένα κατὰ τέτοιον τρόπον, ὥστε τὸ ἀνώτερο μέρος αὐτῶν νὰ ἀνοίγεται εὐκόλως χάριν ἀερισμοῦ.
- δ) Τὸ δάπεδον τῶν σχολικῶν αἰθουσῶν νὰ σύγκειται ἐξ ὑλικοῦ εὐκόλως καθαριζόμενου (διὰ πλακιδίων ἐκ τσιμέντου ἢ διὰ λινελαίου ἐπιστρωμένον ἢ διὰ ξύλινου πατώματος, λείου, ἄνευ σχισμάδων καὶ ὀπῶν καὶ καλῶς ἐλαιοχρωματισμένον).
- ε) Οἱ τοῖχοι νὰ ὦσιν ἐπικεχρισμένοι δι' οὐσίας εὐκόλως πλυνομένης, οἷον ἐλαιοχρώματος.
- στ) Τὰ ἀποχωρητήρια νὰ κατασκευάζονται μεθ' ὑδραυλικοῦ σίφωνος καὶ ἀποθήκης ἀφθόνου ὕδατος, οὕτως ὥστε νὰ ἀποφεύγηται τελείως ἡ ἀνάδοσις δυσσομίας. Ἀπαγορεύεται ἡ ἐνοικίασις οἰκημάτων ἐχόντων τὰ ἀποχωρητήρια κάτωθεν τῶν σχολικῶν αἰθουσῶν. Πρέπει νὰ εἶναι αὐτὰ εἰς ἰκανὴν ἀπὸ τοῦ σχολικοῦ κτιρίου ἀποστάσιν καὶ τοῦλάχιστον ἀνὰ 2 δι' ἐκάστην ἑκατοντάδα μαθητῶν καὶ
- ζ) Ἐν ἐκάστῳ σχολικῷ κτιρίῳ νὰ ὑπάρχη κατάλληλος ὑδαταποθήκη καθαριζόμενη εὐκόλως καὶ πληρομένη ὑπὸ ἀφθόνου καὶ ὑγιεινοῦ ὕδατος, νὰ κλείηται πανταχόθεν ἐρμητικῶς, νὰ ἀναλογῶσιν ἀνὰ τρεῖς κρουνοὶ δι' ἐκάστην ἑκατοντάδα μαθητῶν, εἰδικῶς κατασκευαζόμενοι, ὥστε νὰ παρεμποδίζηται ἡ ἐπ' αὐτῶν ἐπαφὴ τῶν χειλέων τοῦ πίνοντος μαθητῆ» (εγκύκλιος 14612/2-7-1912).

Με το Ν.347 τῆς 10^{ης} Νοεμβρίου 1914 «Περὶ μισθώσεων ἰδιωτικῶν οἰκημάτων ὡς διδασκῆριων τῶν σχολείων τοῦ Κράτους» (ΦΕΚ Α 325) ἡ μίσθωσις ἰδιωτικῶν οἰκημάτων ὡς διδασκῆριων τῶν σχολείων τοῦ Κράτους γίνονταν «μετὰ ἀπὸ δημοπρασία προκαλούμενης ἐξὶ τουλάχιστον μῆνες πρὶν τῆς λήξεως τῆς υφιστάμενης μισθώσεως ἀπὸ τὸν ἀρμόδιο ἐπιθεωρητὴ τῶν σχολείων, κατ' ἐντολὴν τοῦ Υπουργοῦ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημόσιας Ἐκπαιδεύσεως καὶ ἐνεργούμενη ἐνώπιον τῆς ἐπὶ τῆς μισθώσεως ἐπιτροπῆς σὲ χρόνον καὶ τόπον ποῦ εἶχε ὀρισθῆ με διακήρυξιν τοῦ ἐπιθεωρητοῦ περιλαμβάνουσα καὶ τοὺς ὅρους τῆς δημοπρασίας» (Ν.347/1914, ἀρθρο 1). Μίσθωσις διάρκειας μικρότερης τῶν δέκα ἐτῶν δὲν ἐπιτρέπονταν νὰ συνομολογηθῆ. Ἐπίσης, σιωπηρὴ ἀναμίσθωσις δὲν ἐπιτρέπονταν.

Σύμφωνα με τὸ ἀρθρο 2 τοῦ παραπάνω νόμου τὴν ἐπιτροπὴν γιὰ τὴν μίσθωσις τῶν διδασκῆριων ποῦ ἀνήκαν στὴν ἀρμοδιότητα τῶν γενικῶν ἐπιθεωρητῶν τῶν σχολείων ἀποτελοῦσαν: ὁ νομομηχανικός ἢ ὁ ἐπαρχιακὸς μηχανικός ἢ οἱ νόμιμοι ἀναπληρωτές τους, ὁ σχολικὸς ἰατρός ἢ ὁ βοηθὸς του, καὶ ὁ ἐπιθεωρητὴς ἢ ὁ ἀναπληρωτὴς του, ὁ ὁποῖος μπορεῖ νὰ εἶναι ὁ διευθυντὴς τοῦ σχολείου ἢ ἄλλου ὁμοιόβαθμου ἢ οἱ ἀναπληρωτές τους.

¹¹ «Αἰθουσαὶ ἔχουσα ἓνα μόνον παράθυρον ἐπὶ ἐκάστης πλευρᾶς παρέχουν ἀνεπαρκῆ φωτισμό. Ἐπαρκὴς φωτισμός θεωρεῖται, ὅταν ἡ ἐπιφάνεια τῶν παραθύρων εἶναι κατ' ἐλάχιστον ὄριο τὸ 1/6 τῆς ἐπιφάνειας τοῦ δαπέδου τῆς αἰθουσας» (Καλαφάτη, ὁ.π.).

Για υγιεινούς και παιδαγωγικούς λόγους «δύναται ὁ Ὑπουργὸς νά διατάξῃ τὴν μίσθωσιν καὶ οἰκίας ἄλλης ἐκ τῶν δεκτῶν γενομένων εἰς τὸν διαγωνισμὸν ἀντὶ τῆς ἀνηκούσης εἰς τὸν τελευταῖον μειοδότην, ἐὰν ἡ ἐπιτροπὴ ὁμοφώνως κρίνῃ αὐτὴν καταλληλοτέραν καὶ ἡ ἐπιπλέον διαφορά τοῦ μισθώματος αὐτῆς δὲν ὑπερβαίνει τὸ πέμπτον τοῦ ζητουμένου ὑπὸ τοῦ τελευταίου μειοδότη» (Ν.347/1914, ἀρθρο 2).

Ο Ὑπουργὸς μπορεῖ σε ἐξαιρετικές περιπτώσεις ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ οικείου ἐπιθεωρητοῦ νά διατάξῃ ἀνεῦ δημοπρασίας τὴν προσωρινὴ μέχρι ἐτοῦς ἐγκατάσταση σχολείου σε ιδιωτικὴ οἰκία, με ενοίκιο ὄχι μεγαλύτερο ἀπὸ τὸ μέχρι τότε διδόμενο. Δὲν μπορεῖ ὅμως νά ζητηθεῖ ἡ υποχρεωτικὴ ἀναμίσθωση δευτέρη φορά. Σε περίπτωση κατὰ τὴν ὁποία μετὰ τὴ λήξη (ἢ τὴ λύση) τῆς μίσθωσης ἐπιβραδυνθεῖ ἡ παράδοση τοῦ μισθίου στὸν ιδιοκτῆτη, αὐτὸς ἀποζημιώνεται γιὰ τὸ ἐπὶ πλέον χρόνο, στὴ βάση τοῦ συμφωνηθέντος μηνιαίου μισθώματος, μὴ δικαιούμενος νά ζητήσῃ ἄλλη ἀποζημίωση οὔτε νά αξιώσῃ τὴν ἀμεση ἐκκένωση τῆς οἰκίας ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἐφ' ὅσον ἡ παραμονὴ αὐτῆ εἶναι δικαιολογημένη ἐνεκὰ ἀποτυχιῶν ἐπανελημμένων δημοπρασιῶν (Ν.347/1914, ἀρθρο 4).

Ο Ὑπουργὸς μετὰ ἀπὸ πρόταση τῆς οικείας γιὰ τὴν μίσθωση ἐπιτροπῆς, προκαλούμενη ἀπὸ τὸν ἀρμόδιο ἐπιθεωρητὴ δύναται νά λύσει μονομερῶς τὴν μίσθωση «1) ἐὰν ὁ ἰδιοκτῆτης δὲν παραδώσῃ ἐντὸς τῆς τεταγμένης προθεσμίας καὶ κατὰ τοὺς συμφωνηθέντας ὅρους τὸ μίσθιον, 2) ἐὰν δὲν ἐπανορθοῖ τὰς ἐκ τῆς συνήθους χρήσεως αὐτοῦ ἐπιγενομένας βλάβας, 3) ἐὰν τὸ Δημόσιον ἀποκτήσῃ δικὸ τοῦ οἴκημα ἢ λόγῳ δωρεᾶν χρήσις καταλλήλου οἰκίματος διὰ τὸν ὑπόλοιπον χρόνο ἢ καταργηθῇ τὸ σχολεῖον, 4) ἂν ἀύξηθῇ ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν ἢ μεταβληθῇ τὸ εἶδος τοῦ σχολείου, ἔτσι ὥστε νά μὴν εἶνε ἐπαρκῆς τὸ οἴκημα διὰ τὰς νέας ἀνάγκας τοῦ σχολείου, καὶ 5) ἐὰν ἐνεκὰ τυχαίου γεγονότος καταστῇ ἀχρησιμοποίητον τὸ οἴκημα, ἢ δὲ ἐπανόρθωσις δὲν εἶνε δυνατὴ πρὸ τῆς παρελεύσεως μηνός» (ὁ.π., ἀρθρο 5).

Ο Ν.347/1914 (ΦΕΚ Α 325) γιὰ τὴν μίσθωση ιδιωτικῶν διδασκαστηρίων συμπληρώθηκε καὶ τροποποιήθηκε με τὸ Ν.1068 τῆς 21^{ης} Νοεμβρίου τοῦ 1917 (ΦΕΚ. 268).

Ἡ ἐγκύκλιος 43569 τῆς 1^{ης} Οκτωβρίου 1919 «Περὶ ἐφαρμογῆς ὀρισμένων ὑγιεινῶν μέτρων ἐν τοῖς σχολείοις» ἐφιστοῦσε τὴν προσοχὴ τῶν λειτουργῶν στὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἐγκυκλίων καὶ τὴν τήρηση τῶν οδηγιῶν, με υπευθυνότητα καὶ ἀκρίβεια, γιὰ τὴν καθαριότητα τῶν σχολικῶν κτιρίων¹². Ἡ ἐργασία αὐτὴ ἐκτελούνταν μεν ἀπὸ τὸ υπηρετικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων, διατελοῦσε ὅμως πάντοτε ὑπὸ τὴν ἀμεση φροντίδα καὶ τὴν εὐθύνη τῶν διευθυντῶν.

Περὶ ἀνεγέρσεως διδασκαστηρίων

Γιὰ τὴν κατασκευὴ διδασκαστηρίων ἰδρύθηκαν με τὸν Ν.2442/1920 (ΦΕΚ Α 181) σε κάθε δήμο καὶ κοινότητα ταμεῖα ἐκπαιδευτικῆς πρόνοιας ἔχοντας ὡς σκοπὸ τὴν ἀπόκτηση στὴ περιφέρεια τοῦ δήμου ἢ τῆς κοινότητος διδασκαστηρίων εὐπρεπῶν, που θὰ πληροῦν

¹² Μηνιαῖες διαλέξεις τοῦ υγιεινολόγου Quillermet γιὰ τὴν «καθαριότητα τῶν διδασκαστηρίων» φιλοξενούνταν στὸ παιδαγωγικὸ περιοδικὸ *Δημ. Ἐκπαίδευσις* (Ἔτος Ε', Αριθ. 21, 30 Μαρτίου 1906).

τους όρους της υγιεινής και παιδαγωγικής και την προμήθεια σχολικών επίπλων και διδακτικών οργάνων.

Σύμφωνα με το άρθρο 26 του παραπάνω νόμου «οὐδὲν κτίριον σχολείου ἀνεγείρεται ἄνευ ἐξασφαλίσεως καταλλήλου καὶ ἐπαρκοῦς χώρου πρὸς σύστασιν σχολικοῦ κήπου ἀνεξαρτήτως τοῦ γυμναστηρίου καὶ τῆς ἀπαραιτήτου ἀύλης. Ἡ ἔγκρισις ἀνεγέρσεως τοιούτων κτιρίων ἐκδίδεται ἀπὸ κοινοῦ παρὰ τῶν Ὑπουργῶν Παιδείας καὶ Γεωργίας μετὰ ὑπεύθυνον βεβαίωσιν τῆς ἀρμοδίας γεωργικῆς ὑπηρεσίας, ὅτι ὁ προοριζόμενος διὰ σχολικὸν κήπον χῶρος πληροὶ τὰς ἄνω ἀπαιτήσεις».

Με το Ν.Δ. 27 Αυγούστου 1923 (ΦΕΚ Α 245) «Περὶ ἀπαγορεύσεως ἐπιτάξεως ἢ καταλήψεως κτιρίων, χρησιμοποιουμένων ὑπὸ δημοσίων ἢ ἰσοτίμων πρὸς τὰ δημόσια ἀνεγνωρισμένων σχολείων τῆς μέσης καὶ δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως» ἀπαγορεύονταν ἡ ἐπιτάξη ἢ κατάληψη των σχολείων, εἴτε για ἀνάγκες του κατά ξηρὰ ἢ θάλασσα στρατοῦ σε πόλεμο ἢ εἰρήνη ἢ τῆς χωροφυλακῆς ἢ τῆς αστυνομίας, εἴτε για προσωρινή ἢ μόνιμη εγκατάσταση των προσφύγων. Ἐπιτρέπονταν μόνο ἡ κατάλυση καὶ ἐπισταθμία των ως ἄνω τμημάτων μετὰ ἀπὸ προηγούμενη ἐγγραφή συγκατάθεση του δημάρχου ἢ του προέδρου τῆς κοινότητας καὶ του διευθυντῆ του σχολείου (εκτός εἰάν αυτοὶ δεν υποδείξουν ἄλλο κτίριο για κατάλυμα) καὶ δεν μπορούσε να υπερβαίνει τις δέκα ἡμέρες για κάθε εκπαιδευτήριο.

Σύμφωνα με το Ν.Δ. 21 Ιουλίου 1925 (ΦΕΚ Α 197), «περὶ ἀνεγέρσεως σχολικῶν κτιρίων ἐν ταῖς Νέαις Χώραις», συστήθηκαν διδακτηριακές ἐπιτροπές, στις οποίες δόθηκε ελευθερία ἐνέργειας στο ἔργο τους καθὼς καὶ να ἐπιβάλλουν υποχρεωτικά εἰσφορές - ἐράνους καὶ υποχρεωτική εργασία ἐπὶ των κατοίκων για τὴν ἀνέγερση διδακτηρίου¹³, κατόπιν ἀποφάσεως του Γενικοῦ Διοικητοῦ.

Ακόμη, με το παραπάνω διάταγμα ἐπιτρέπονταν ἡ ἀνέγερση διδακτηρίων καὶ σε προσφυγικὸς συνοικισμούς, ἐφ' ὅσον για το σκοπὸ αὐτὸ διατίθονταν ὅλα τα ἀπαιτούμενα οικοδομικά καὶ ἄλλα υλικά ἀπὸ τα διατιθέμενα για τις προσφυγικὸς ἀνάγκες κεφάλαια.

Σημαντικὸς ἀλλαγὴς στον προβληματισμὸ γύρω ἀπὸ το σχολικὸ κτίριο ἀρχίζουν να παρουσιάζονται στο μεταξὺ των δυο περιόδων τῆς κυβέρνησης Βενιζέλου διάστημα. Αφορμὴ, ἡ ἀνέγερση στην Αθήνα τριῶν πολυτάξιων σχολείων με τὴν χρησιμοποίησι των «δι' ἐκπαιδευτικὸς σκοποὺς κληροδοτημάτων». Το 1926 θεμελιώθηκαν ο «Σωκράτης» ἐπὶ των οδῶν Λυκαβηττοῦ καὶ Σκουφά (το Πειραματικὸ δηλαδή), ο «Νομικός» στα Πατήσια καὶ ο «Αριστοτέλης» δίπλα στο Μαρὰσλειο. Το σχεδιασμὸ τους ἀναλαμβάνουν τέσσερις νέοι ἀρχιτέκτονες, ο Κ. Δήμου το «Σωκράτης», ο Γ. Πάνζαρης το «Νομικὸ» καὶ ο Ι. Ἀντωνιάδης σε συνεργασία με τον Ν. Μητσάκη τον «Αριστοτέλη», ἀπόφοιτοι ὅλοι, εκτός ἀπὸ τον Ἀντωνιάδη που σπούδασε στο Βέλγιο, τῆς Ἀρχιτεκτονικῆς Σχολῆς του ΕΜΠ. Ο Μητσάκης θα ἀναλάβει στη συνέχεια καὶ προϊστάμενος του γραφείου μελετῶν των «Νέων Σχολικῶν Κτιρίων». Τα τρία αὐτὰ σχολικά

Στις νεοπροσαρτημένες περιοχές θα κατασκευαστοῦν, ἀπὸ το 1920 μέχρι το 1928, 976 νέα σχολεία (Ἐπετηρίς τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως, 1932, σελ. 391).

συγκροτήματα είναι τα πρώτα που κτίζονται με βάση τις αρχές της μοντέρνας αρχιτεκτονικής αλλά και των νέων τάσεων της παιδαγωγικής επιστήμης (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 346).

Η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου με την εγκύκλιο 16742 της 6ης Απριλίου 1927 «Γενικαί ὁδηγίαι τοῦ Ὑπουργείου περὶ τοῦ τρόπου τῆς ἀνεγέρσεως, ἐπαυξήσεως, ἐπισκευῆς, ἐπεκτάσεως, μετασκευῆς, προσθήκης αἰθουσῶν κλ.π. τῶν διδαστηρίων», δόθηκαν αναλυτικές και σαφείς οδηγίες, στους Γενικούς Επιθεωρητές και τους Επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων, για τον τρόπο διενέργειάς τους σε κάθε εκ των ανωτέρω περιπτώσεων.

Βάση του Ν. 4179/28 Ιουνίου 1929 (ΦΕΚ Α 211) «Περὶ κυρώσεως τοῦ Ν.Δ. τῆς 11ης Μαΐου 1929 Ἐπιθεωρητῶν διδαστηρίων» εγκρίθηκε δαπάνη εκατό εκατομμυρίων για κατασκευή, αποπεράτωση, διαρρύθμιση, επισκευή και επίπλωση Διδαστηρίων Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης, καθώς και για την κατασκευή γυμναστηρίων.

Το Υπουργείο της Παιδείας, με την ανάληψη των καθηκόντων του από τον Γεώργιο Α. Παπανδρέου μελέτησε την οριστική και εντός βραχυτάτου χρονικού διαστήματος λύση του διδαστηριακού ζητήματος «διὰ τοκοχρεολυτικοῦ δανείου ἐξυπηρετουμένου ὑπὸ τῶν ἐκπαιδευτικῶν τελῶν καὶ τῶν διατεθειμένων ὑπὸ τοῦ Κράτους μισθωμάτων τῶν σχολείων» (Ν. 4799/8-7-1930, ΦΕΚ Α 232)¹⁴. Ο τότε Υπουργός Γ. Παπανδρέου¹⁵, έθεσε ως ένα από τα πρώτα μελήματα του αυτή την λύση, επέτυχε την σύναψη δανείου, για το δημόσιο, με την Σουηδική εταιρεία Aktiebolaget Kreuger & Roll, δια του οποίου θα κτίζονταν 200 περίπου διδαστήρια στις στερούμενες αυτών πόλεις και δη στην Αθήνα, Πειραιά, Θεσ/νίκη, Πάτρα κ.λπ. εντός διετίας μόνο, τα γνωστά «ως σχολεία του '30¹⁶» ή ακόμη «ως σχολεία Παπανδρέου¹⁷» (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 347).

¹⁴ Με τον Ν. 4799 / 8 Ιουλίου 1930, ΦΕΚ Α 232, «Περὶ κυρώσεως τῆς ἀπὸ 4 Ἰουνίου 1930 συναφθείσης συμβάσεως ἑπιχορηγήσεως δανείου 6% Α. ΣΤ. 1.000.000 πρὸς ἀνάγεσιν σχολικῶν κτιρίων τοῦ Κράτους» μεταξύ του Ελληνικού Δημοσίου και της εν Στοκχόλμη Εταιρείας Aktiebolaget Kreuger & Roll και εξόφλησής του εντός περιόδου 24 ετών αρχομένης ἀπὸ τῆς 1^{ης} Αυγούστου 1930. Το ποσό αὐτό του δανείου ενεγράφη στον Εἰδικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας χρήσεως 1930-31. Το για κάθε πόλη διατιθέμενο ποσό καθορίζονταν με ἀπόφαση του Υπουργοῦ τῆς Παιδείας. Με τον ὄρο ἑπιχορηγῆσαι διδαστηρίου, νοούνταν οἰαδήποτε φύσεως ἐργασίες, ἀποβλέπουσες στην ἀπόκτηση εὐπρεποῦς διδαστηρίου, ἤτοι διαρρύθμιση, ἐπαύξηση, ἐπισκευή και ἐπίπλωση διδαστηρίου.

¹⁵ Την ἐποχὴ που ο Γ. Παπανδρέου ἀναλαμβάνει Υπουργός Παιδείας, υπήρχε οξὺτατο στεγαστικό πρόβλημα (Μπουζάκης, 1997). Ἀπὸ τα 7675 σχολεία τῆς χώρας τα 209 (2,69%) στερούσαν δικὸν τους κτηρίου και εἴτε στεγάζονταν σε κτήρια ἄλλων σχολείων εἴτε σε ἐκκλησίες και τεμένη, ἐνὼ 133 ἦταν ξύλινα, 747 πλινθόκτιστα και 6882 λιθόκτιστα (Δημοτικὴ Ἐκπαίδευσις, Στατιστικὴ τῆς Ἐκπαιδευσεως κατὰ το σχολικόν ἔτος 1931/32, 1936, σελ. ιβ' και 14).

¹⁶ Στο ἀρχεῖο Ν. Μητσάκη του Μουσείου Μπενάκη ὑπάρχει δακτυλογραφημένο κείμενο με τίτλο «Γενικὸς Κανονισμὸς ἀνεγέρσεως τῶν διδαστηρίων», τὸ ὁποῖο διαιρεῖται σὲ 5 κεφάλαια και 41 ἄρθρα, και ἀποτελεῖ τὴν κτιριολογικὴ προδιαγραφὴς βάσει τῶν ὁποίων κτίστηκαν τὰ «σχολεία τοῦ '30» (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 348).

¹⁷ Πολλὰ κοινὰ στοιχεῖα μπορεῖ κανεὶς να ἐπισημάνει στον προγραμματισμὸ τῶν σχολείων του '30 μ' αὐτὸν τῆς καποδιστριακῆς περιόδου. Ἀναλυτικὴς κτιριολογικὴς οδηγίαι, συνεργασία ἐκπαιδευτικῶν και ἀρχιτεκτόνων, ὁργανωμένη ἀνεγερση σημαντικὸν για κάθε ἐποχὴ ἀριθμὸν διδαστηρίων (πάνω ἀπὸ 150 σχολεία στην καποδιστριακὴ περίοδο, 4.000 περίπου το 1930) και κυρίως «ἀπλότητα σχεδίων, ἀποφυγὴ πολυτελοῦν και ἀνώφελων στοιχείων και διακοσμῆσεων και ἡ ἀπλότητα φυσικά δεν εἶναι και πάλι ἐντελὸς τυχαία. Και στις δυο περιπτώσεις τῆς χώρας κυβερνᾷ ἕνας ἐμπνευσμένος και ὁραματιστῆς Κυβερνήτης, ο Καποδίστριας τῆς μίας και ο Βενιζέλος τῆς ἄλλης. Και στις δυο περιπτώσεις νεαροὶ ἀρχιτέκτονες που μόλις

Το μεγαλύτερο μέρος του δανείου (καθαρό ποσό 318 εκ. δρχ.), τα 9/10, διατέθηκαν για την ανέγερση νέων διδακτηρίων, ενώ το υπόλοιπο 1/10 απορροφήθηκε προκειμένου να αποπερατωθούν σχολικά κτήρια που ήταν σε ανοικοδόμηση. Τα νέα διδακτήρια κατασκευάστηκαν σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές διαμορφωμένες από την τεχνική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας υπό την εποπτεία του Γάλλου αρχιτέκτονα Em. Hebrard, που είχε προσληφθεί με σύμβαση (Μπουζάκης, 1997, σελ. 37). Τα σχέδια των διδακτηρίων της δημοτικής εκπαίδευσης προέβλεπαν συγκεκριμένες προδιαγραφές (Λέφας, 1942, σελ. 497-498):

- Το κυρίως διδακτήριο: έπρεπε να περιλαμβάνει αίθουσα διδασκαλίας, γραφείο διευθυντή, γραφεία δασκάλων, εργαστήρια φυσικής και χημείας, βιβλιοθήκη και αναγνωστήριο, αίθουσα συγκεντρώσεων με μικρό θέατρο και λουτήρα.
- Ανεξάρτητη κατοικία του υπηρετικού προσωπικού
- Αίθουσα χειροτεχνίας
- Τουαλέτες
- Υπόστεγο.

Με βάση τις παραπάνω προδιαγραφές, ανεγέρθηκαν, μέχρι το 1932, 145 νέα διδακτήρια, συνολικής δαπάνης 202 περίπου εκατομμυρίων, από τα οποία τα 177 προέρχονταν από το δάνειο και 27 από δήμους και άλλους οργανισμούς. Εκτός των νέων διδακτηρίων, 115 εκ. δρχ. θα δαπανηθούν για την αποπεράτωση 1375 διδακτηρίων δημοτικής εκπαίδευσης και 103 μέσης.

Μια λεπτομερή εικόνα για τη στεγαστική διδακτηριακή πολιτική της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου, καθ' όλη τη διάρκεια της τετραετίας 1928-1932, μας δίνουν οι παρακάτω δύο πίνακες (Μπουζάκης, 1997, σελ. 39).

Πίνακας 1. Εκτέλεση διδακτηριακών έργων (1928-1932)

Περατωθέντα Διδακτήρια	Κτήρια	Αίθουσες
Δημοτικής Εκπ/σης	1745	3636
Μέσης Εκπ/σης	64	383
<i>Σύνολο Περατωθέντων</i>	1809	4019
Προσθήκες αιθουσών		
Σε 60 Διδακτήρια Δημοτικής Εκπ/σης		100
Σε 11 Διδακτήρια Μέσης		19
<i>Σύνολο</i>	1880	4138
Ημιτελή Διδακτήρια Δημοτικής Εκπ/σης	1118	3142
Μέσης Εκπαίδευσης	62	412
<i>Σύνολο</i>	3060	7692

έχουν τελειώσει τις σπουδές τους σχεδιάζουν σχολικά κτίρια. Ο Κλεάνθης και ο Schaubert, ο Κάλλανδρος, ο Σταυρίδης το 1830, ο Μητσάκης, ο Παναγιωτάκος, ο Καραντινός, ο Δούρας... το 1930» (Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π., σελ. 351).

Διδακτήρια υπό ανέγερση	178	498
Σύνολο	3238	8190

Πίνακας 2. Δαπανηθέντα ποσά για διδακτηριακά έργα (1928-1931)

Αίθουσες 8.200 X 180.000 δρχ. εκάστη	1.476.000.000
Εκ τούτων το Δημόσιο διέθεσε:	
α) Εκ των εκπαιδευτικών τελών	73.700.000
β) Εκ των περισσευμάτων του προϋπολογισμού	156.500.000
γ) Εκ προϊόντος Δανείου	318.000.000
	548.200.000
Για θρανία και σχολικά έπιπλα	14.962.000

Από το 1920 έως το 1929 επιχορηγήθηκαν από δαπάνες των εκπαιδευτικών τελών και κληροδοτημάτων 1.000. Από δε το 1930 μέχρι και το 1936 αποπερατώθηκε η ανέγερση 4.000 διδακτηρίων, «ήτοι πλέον του ήμισους του απαιτουμένου αριθμού τῶν διδακτηρίων ὅλου τοῦ Κράτους», (Λαμπαδάριος, 1940, σελ. 15).

Υγιεινή κατάσταση των διδακτηρίων του Κράτους

Σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολιάτρων κατά το σχολικό έτος 1923 -1924, καταγράφουμε τα εξής στοιχεία:

Πίνακας 3. Υγιεινή Κατάσταση Διδακτηρίων

Σχολεία	Υγιεινή Κατάσταση Διδακτηρίων			
	Καλή	Μέτρια	Κακή	Σύνολο
Εκτός Πατρών	53	-	9	62
Αιγιαλείας	22	13	7	42
Ηλείας	98	36	14	148
Καλαβρύτων	25	9	3	37
Μεσολογγίου	44	15	3	62
Κεφαλληνίας	102	16	8	126
Άρτας	32	7	3	42

[Ετήσια έκθεση του Υγειονομικού Επιθεωρητού των Σχολείων της Δ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας (Χρ. Γεωργακόπουλου) κατά το σχολικό έτος 1923 -1924, τυπ. Δ. Φραγκούλη, Εν Πάτραις, 1924].

Με βάση τους πίνακες του Υπουργείου Οικονομίας την τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα στο Ελληνικό κράτος υπήρχαν 7144 διδακτήρια, από τα οποία ανεκτά ήταν μόνο τα

1489, ανθυγιεινά δε τα 1805. Επομένως, υπήρχε ανάγκη για 3294 νέα διδακτήρια (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 343).

Παραθέτουμε πίνακα της υγιεινής κατάστασης των διδακτηρίων τεσσάρων ετών, εξηγμένο από τις εκθέσεις των σχολιάτρων:

Πίνακας 4. Πίνακας της υγιεινής κατάστασης των διδακτηρίων

Σχολ. έτος	Αριθ. επιθεωρ. διδακτηρίων	Υγιεινά	Μέτρια	Ανθυγιεινά
1926-27	2105	804	685	616
1927-28	2050	900	702	448
1928-29	1996	799	580	617
1930-31	1583	630	562	391

(Πηγή: Λαμπαδάριος, 1932, σελ. 138).

Πίνακας 5. Αριθμός επιθεωρηθέντων σχολείων από υγιεινής άποψης

Σχολεία Αθηνών και Κοινοτήτων Αττικής	Υγιεινά	Μετρίως Υγιεινά	Ανθυγιεινά	Σύνολο
	67	60	110	237
Ιδιωτικά Εκπ/ρια Α' εκπ/κής περιφέρειας	53	49	5	107

Ετήσια έκθεσις περί των πεπραγμένων της υγειονομικής υπηρεσίας των σχολείων της Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας κατά το σχολικό έτος 1933 – 1934, Λ. Χριστόπουλου, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1935.

Η περίοδος 1936 – 1940

Το καθεστώς Μεταξά απασχόλησε και το διδακτηριακό ζήτημα, όπως διαφαίνεται και από απόσπασμα με κολακευτικά λόγια σε λογοκριμένο βέβαια τύπο της εποχής:

Η υγεία τῶν μαθητῶν

«Προκειμένου περί τῆς προσπάθειάς τοῦ καθεστώτος τῆς 4ης Αὐγούστου ὅπως ἀνορθώσῃ καὶ ἀναδιοργανώσῃ ἐπὶ νέων βάσεων καὶ κατευθύνσεων τὴν ἐλληνικὴν παιδείαν, πρέπει νὰ ἀναφέρωμεν ἰδιαίτερος τὴν ἐργασίαν, ποὺ ἔγινε παραλλήλως καὶ διὰ τὴν ἀνέγερσιν σχολικῶν κτιρίων...

Ἡ κυβέρνησις ἠκολούθησε τὸ σοφὸν ἀρχαῖον ρητόν, κατὰ τὸ ὅποῖον νοῦς ὑγιῆς δὲν ἔμπορεῖ νὰ λειτουργήσῃ παρὰ εἰς σῶμα ἐπίσης ὑγιές. Εἶναι δὲ φανερόν, ὅτι σῶμα ὑγιές χωρὶς ὑγιεινὰ σχολεῖα, χωρὶς ἐπαρκῆ τροφήν καὶ χωρὶς καλῶς λειτουργοῦσαν σχολιατρικὴν ὑπηρεσίαν δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ ὑπάρχῃ διὰ τοὺς μαθητάς. Ἡ κυβέρνησις λοιπὸν ἔστρεψε καὶ πρὸς τὰς τρεῖς αὐτὰς κατευθύνσεις τὰς προσπάθειάς της καὶ ἔφερε πολὺ καλὰ ἀποτελέσματα.

Εἰς τὸ πεδῖον τῆς ἀνεγέρσεως σχολικῶν κτιρίων νέων καὶ ἐπιδιορθώσεως τῶν παλαιῶν δεν ἠρκέσθη μόνον εἰς τὰς δαπάνας τοῦ προϋπολογισμοῦ τοῦ ὑπουργείου Παιδείας, αἱ ὁποῖαι εἶναι πλέον ἢ σημαντικά. Προέβη ταύτοχρόνως καὶ εἰς τὴν ὀργάνωσιν κατὰ τόπους εἰδικῶν ταμείων, τὰ ὁποῖα ἐπροόκισε μὲ ἐπαρκεῖς πόρους καὶ τὰ ὁποῖα, διὰ τῆς συνάψεως δανείων, ἐπέτυχον ἤδη εἰς πολλὰς ἐπαρχιακὰς πόλεις νὰ ἀνεγείρουν γυμνάσια καὶ δημοτικὰ σχολεῖα, ὅπως καὶ ἄλλα σχολεῖα ἀπὸ πάσης ἀπόψεως ἄριστα...».

«ΑΘΗΝΑΪΚΑ ΝΕΑ» 29-7-40

Η περίοδος 1941 – 1949

Μεταπολεμικά «ἡ κατάστασις τῶν διδακτηρίων ἦταν ἀπογοητευτική. Οὐκ ὀλίγα διδακτήρια πυρπολήθησαν, ἄλλα ἀνετινάχθησαν, ἄλλα κατερειπώθησαν παραμένοντα ἄνευ θηρῶν καὶ παραθύρων καὶ ἄλλα ἀκόμη παρέμεναν ἐν ἐπιτάξει. Καὶ ἡ σχολικὴ ἐπίπλωσις ὑπέστη τὴν ἰδίαν τύχην, διότι τῶν περισσοτέρων σχολείων δὲν διεσώθησαν τὰ θρανία καὶ τὰ λοιπὰ σχολικὰ ἔπιπλα» (Ἐκθεσις τῆς Διευθύνσεως Σχολικῆς Υγιεινῆς τοῦ Υπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας, ἀφορώσα τὰς ἐκ τοῦ πολέμου συνεπειὰς εἰς βάρους τῆς σωματικῆς, διανοητικῆς καὶ ἠθικῆς καταστάσεως τῶν μαθητῶν καὶ τὰ πρὸς ἀντιμετώπισιν αὐτῶν μέτρα (Διαβιβασθεῖσα διὰ τοῦ Υπουργείου Ἐξωτερικῶν πρὸς τὸν Ο.Η.Ε.), 30-7-1947, στο περιοδικό «Σχολικὴ Υγιεινή», τχ. 54, Νοέμβριος 1947).

Κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1946 - 1947 «ἐπεθεωρήθησαν σχολιατρικῶς 2.250 (28%), ἐν συνόλῳ 8.187, σχολεῖα τῶν 14 σχολιατρικῶν περιφερειῶν. Ἐκ τῶν ἐπιθεωρηθέντων εὐρέθησαν ὑγιεινὰ 1.006 (44%), μετρίως ὑγιεινὰ 576 (25,5%) καὶ ἀνθυγιεινὰ 665 (30%). Ἐπειδὴ δὲ γενικῶς παρατηροῦνταν στα πλεῖστα τῶν σχολείων τοῦ Κράτους ἀνεπάρκεια χώρου, ἐξετάσθησαν καὶ ἀπὸ τῆς ἀπόψεως αὐτῆς καὶ εὐρέθησαν ἐπαρκῆ 781 (40%) καὶ ἀνεπαρκῆ 1.469 (60%). Ἐνταῦθα δεῖν νὰ σημειωθῆ, ὅτι ἐκ τῶν χαρακτηριζομένων ὡς ὑγιεινῶν πολλὰ ἦταν ἀκόμη οἰκήματα ἰδιωτικὰ διασκευασμένα κατὰ τρόπον, ὥστε νὰ παρουσιάζουν τὴν μορφήν σχολικῶν κτιρίων. Τὰ πλεῖστα ἐπομένως τῶν σχολείων τοῦ Κράτους ἦταν ἀνθυγιεινά, σχεδὸν δὲ ὅλα ἀνεπαρκῆ ἀναφορικῶς μὲ τὸν χῶρον τῶν αἰθουσῶν πρὸς τὸν ἀριθμὸν τῶν φοιτῶντων σ' αὐτὰς μαθητῶν. Συνηθέστατα παρατηροῦνταν ἔλλειψις ὄλων τῶν ὄρων τῆς ὑγιεινῆς, εἰς ἄλλα ἔλλειψις ἀύλης ἢ φωτισμοῦ ἐπαρκοῦς ἀερισμοῦ, ὕδατος, ἀποχωρητηρίων κ.λπ. καὶ γενικῶς αἰθουσαι ἀνθυγιεινῆς καὶ πρὸ παντὸς ἀνεπαρκεῖς» (Ἐτήσια ἐκθεσις πεπραγμένων Σχολιατρικῆς Υπηρεσίας, σχολικοῦ ἔτους 1946- 1947, Β. Παπαδοπούλου, Γεν. Επιθεωρητὴ Σχολιατρικῆς Υπηρεσίας, στο περιοδικό «Σχολικὴ Υγιεινή», τχ. 56, Ἰανουάριος 1948).

Συμπεράσματα

Τὰ ἀνθυγιεινὰ σχολικὰ κτίρια θα συνδεθοῦν «με τὴ διάπλαση τῆς φυλῆς καὶ ἐπομένως με τὴν ἐθνικὴ ἥττα τοῦ 1887. Ἡ σχέση σχολείου καὶ στρατοῦ ἀναδεικνύεται σε πολλὰ ἀρθρα τῆς ἐποχῆς ποὺ χαρακτηρίζουν τὰ σχολεῖα ἐργοστάσια παρασκευῆς στρατιωτῶν» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2003α, σελ. 75).

Η αντιμετώπιση του σχολικού κτιρίου επιτρέπει, ακόμη και όταν οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των φιλελευθέρων ναυαγούν (π.χ. νομοσχέδια 1910-1911 και 1913), και μένει έκθετη η συνολική εκπαιδευτική σύλληψη, να προωθούνται τα θέματα τα σχετικά με το σχολικό κτίριο, και ακόμη να μην αναιρείται η πορεία από την εναλλαγή των κυβερνήσεων. Άλλωστε δημοτικιστές και καθαρευουσιάνοι, συντηρητικοί και φιλελεύθεροι συμφωνούν στη γενική εκτίμηση για τη δυσλειτουργία της εκπαίδευσης. Η σύγκρουση τοποθετείται στην ανάλυση των αιτίων, στα μέτρα που ειδικότερα προτείνονται και κύρια στο γλωσσικό. Από αυτές τις διαφοροποιήσεις το σχολικό κτίριο ξεφεύγει ως "τεχνικό" και "εξωτερικό" στοιχείο που γενικά αναγνωρίζεται ότι μειονεκτεί. Διαπιστώνουμε λοιπόν μια τάση, σταθερή για όλη αυτήν την περίοδο, προς την κατεύθυνση του εξορθολογισμού στη διαδικασία παραγωγής και συντήρησης των διδακτηρίων (μηχανισμός και χρηματοδότηση). Οι διορθωτικές παρεμβάσεις οφείλονται στα προβλήματα και στις δυσλειτουργίες κατά την μεταρρύθμιση.

Οι προτεραιότητες, στο τέλος της δεκαετίας του 1910 και στις αρχές της επόμενης, ήταν να βρεθούν κατάλληλα κτίρια για να στεγάσουν τα σχολεία που φιλοξενούνται σε νοικιασμένα ακατάλληλα οικήματα *«επειδή λόγω των περιστάσεων η υπό του κράτους ανέγερση νέων διδακτηρίων θέλει ατυχώς επιβραδυνθή επι τίνα χρόνο εισέτι. Ιδιαίτερο πρόβλημα παρουσίαζαν τα σχολεία της Αν. Μακεδονίας. Μετά την απελευθέρωση από τη βουλγαρική κατοχή ουδέν απολύτως διδακτήριον έμεινε απρόσβλητον εκ της καταστρεπτικής μανίας κατά παντός ελληνικού...»* (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 345).

Εδώ στο καθαρά διδακτηριακό πρόβλημα, προστίθεται το πρόβλημα της κατοικίας του δασκάλου. Οι τύποι των μονοτάξιων Καλλία προέβλεπαν κατοικία δασκάλου για τα μονοτάξια σχολεία όχι όμως και για τα διτάξια και πολύ περισσότερο για τα τετρατάξια και τα εξατάξια. Προφανώς η λογική ήταν ότι στα πολύ μικρά χωριά όπου λειτουργούσαν τα μονοτάξια δεν ήταν εύκολο να βρεθεί κατάλληλο κατάλυμα για το δάσκαλο, ενώ στα μεγαλύτερα το πρόβλημα θα μπορούσε να λυθεί ευκολότερα. Μετά όμως από την προσάρτηση της Μακεδονίας οι επιθεωρητές επισημαίνουν ότι οι δάσκαλοι της Παλιάς Ελλάδας που υπηρετούν σ' αυτά αναγκάζονται να κατοικούν σε τρώγλες (Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π.).

Το ζήτημα όμως του ελέγχου της καταλληλότητας και των κριτηρίων επιλογής υπαρχόντων κτιρίων για τη στέγαση των σχολείων, τίθεται με τη μεγαλύτερη ένταση στην περίπτωση της ενοικίασης διδακτηρίων. Το 1911, σε νοικιασμένα κτίρια στεγάζεται το 45% των δημοτικών σχολείων της χώρας με μέσο ετήσιο ενοίκιο 416,80 δρχ., ενώ τα ποσά που διατέθηκαν συνολικά τη χρονιά αυτή για μισθώματα διδακτηρίων αντιπροσωπεύουν το 12% των συνολικών δαπανών λειτουργίας της δημοτικής εκπαίδευσης (Καλαφάτη, 1988, σελ. 209).

Η Κυβέρνηση των Φιλελευθέρων ευθύς από της ανόδου της στην εξουσία, διέκοψε κάθε έγκριση κατασκευής νέου διδακτηρίου, μέχρις ότου οι εισπράξεις από τα εκπαιδευτικά τέλη ανταποκριθούν στις ανειλημμένες υποχρεώσεις, κατά δε τον Ιούλιο του 1911 ψήφισε τον νόμο ΓΩΚΖ' *«περί διδακτηρίων εν γένει και της οργανώσεως της σχετικής υπηρεσίας»* (ΦΕΚ Α 191) δια του οποίου ελήφθη η δέουσα μέριμνα για την

διόρθωση των ανωτέρω περιγραφέντων και την επισκευή των νεοκτιστων διδακτηρίων. «Οί σημαντικότερες διά τοῦ νόμου αὐτοῦ εἰσαχθεῖσες βελτιώσεις ἦταν ἡ σύσταση ἀφ' ἑνὸς ἰδίας Ἀρχιτεκτονικῆς Ὑπηρεσίας εἰς τὸ Ὑπουργεῖον τῆς Παιδείας καὶ ἀφ' ἑτέρου ἡ κατάργησις τῶν ἀνωτέρω τεσσάρων οἰκοδομικῶν τύπων, οἱ ὅποιοι ἐπὶ δεκαπενταετία ὀλόκληρη ἐφαρμοσθέντες ἔγιναν πρόξενοι πολλῶν κακῶν, καθὼς ὑποδούλωσαν τὴν ἐσωτερικὴν διάταξιν τοῦ διδακτηρίου, δηλαδὴ τοὺς ὑγιεινοὺς καὶ παιδαγωγικοὺς ὄρους, εἰς τὸ ὁμοίομορφον τῆς ἐξωτερικῆς ἐμφανίσεως, οὐδεμιᾶς προσοχῆς δοθείσης εἰς τὸ σπουδαιότερον ζήτημα, τὸ τοῦ προσανατολισμοῦ τοῦ διδακτηρίου καὶ τῶν κλιματολογικῶν συνθηκῶν, καθὼς δὲ πλημμελεῖς ἦταν ἐν γένει οἱ τεχνικοὶ ὅροι τῆς μελέτης καὶ ἐκτελέσεως, ὥστε πολλὰ τῶν νεοκτιστῶν διδακτηρίων ὀλίγον χρόνον μετὰ τὴν κατασκευὴν κατέστησαν ἐτοιμόρροπα» (Αἰτιολογικὴ ἐκθεσις τοῦ Ν. 2442/11-8-1920 «Περὶ ἰδρύσεως ταμείων εκπαιδευτικῆς προνοίας πρὸς κατασκευὴν διδακτηρίων»).

Ἡ δραστηριότητα τοῦ νέου τμήματος τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας θα ἀρχίσει με τὴν ἐπεξεργασία τοῦ Νοέμβριου τοῦ 1911 δύο σειρῶν υποδειγμάτων διδακτηρίων, ποὺ ἀποτελοῦν τὴν πρώτη ἐκφραση τῶν νέων ἀρχῶν τῆς σχολικῆς ἀρχιτεκτονικῆς. «Γιατί ἀν ἡ σχολικὴ ἀρχιτεκτονικὴ ἀποδεσμεύεται ἀπὸ τὸν "τύπο" με τὴν ἐννοία τοῦ αὐστηρά καὶ μηχανικὰ ἐπαναλαμβανόμενου προτύπου, δὲν μπορεῖ νὰ ἀποδεσμευτεῖ ἀπὸ τὸ μοντέλο / υπόδειγμα¹⁸, ὡς πρότυπη σχεδιαστικὴ ἐκδοχὴ τῶν γενικῶν υγιεινῶν καὶ παιδαγωγικῶν κανόνων, ἀπαραίτητη μετὰ τῶν ἄλλων καὶ γιὰ τὸν οικονομικὸ προγραμματισμό» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 202).

Ἀπὸ οικονομικῆς ἀποψῆς ὁ νόμος ΓΩΚΖ' «κατ' οὐδὲν μετέβαλε τὰ πράγματα, διότι διετήρησε τὸ ὑπάρχον σύστημα, τῆς καταβολῆς, τούτεστι, τῆς δαπάνης ἐκ τοῦ κεφαλαίου τῶν Ἐκπαιδευτικῶν τελῶν. Ἐνεκα δὲ τούτου ἀπὸ τῆς ἀπόψεως αὐτῆς καὶ ὁ νόμος αὐτὸς ἦταν καταδικασμένος ἐκ τῶν προτέρων νὰ ἀποτύχη, ἐφ' ὅσον ὁ νομοθέτης τοῦ 1911, καθὼς καὶ αὐτὸς τοῦ 1895 στήριζαν ὅλες τὸς τίς ἐλπίδες εἰς τὸ ἀσήμαντον (τότε) ἔσοδον τῶν Ἐκπαιδευτικῶν τελῶν καὶ μάλιστα τὸ ἀπομένον μετὰ τὴν ἀφαίρεσιν ἐτησίως τῶν 200.000 δραχμῶν καὶ τὴν ἐκπλήρωσιν τόσων ἄλλων Ἐκπαιδευτικῶν ἀναγκῶν. Ἐὰν παρέμενεν ἐν ἰσχύϊ τὸ σύστημα τοῦτο εἶναι ἀναμφισβήτητον, ὅτι ἴσως οὔτε μετὰ δύο αἰῶνας δὲν θὰ ἀπέκτα ἡ Ἑλλὰς διδακτήρια. Περὶ τούτου δύναται τις νὰ πεισθῇ λαμβάνων ὑπ' ὄψει τοῦ, ὅτι διὰ τὴν ἀποπληρωμὴν τῶν εἰς διάστημα 15ετίας ὀλοκλήρου ἀνεγερθέντων 350 διδακτηρίων ἠναγκάσθη ἡ Ἀρχιτεκτονικὴ ὑπηρεσία νὰ διακόψη πᾶσαν νέαν ἀνέγερσιν διδακτηρίων μέχρι τοῦ 1915, καθ' ὅσον ἐνεκρίνοντο δαπάνες πρὸς ἀνέγερσιν διδακτηρίων χωρὶς νὰ ὑπάρχωσιν ἀντίστοιχοι εἰσπράξεις ἐξ ἐκπαιδευτικῶν τελῶν» (Θ. Μιχαλόπουλου, ὀπ. ἀναφ. στο Μαντούδη, 1929, σελ. 8).

Λαμβανομένου δε ὑπ' ὄψιν, ὅτι μετὰ τὸ ἐτος 1911 ὁ Κρατικὸς Προϋπολογισμὸς, λόγω τῶν συνεχῶν ἐπιστρατεύσεων καὶ τῶν πολέμων, δὲν ἦταν δυνατόν νὰ ἀναλάβει αὐτὸς τὸ βάρος τῆς δαπάνης τῆς ἀνέγερσης διδακτηρίων, κατ' ἀνάγκη ἡ Πολιτεία θὰ ἔπρεπε

¹⁸ Με βάση αὐτὰ τὰ υποδείγματα τὸ ἀρχιτεκτονικὸ τμήμα προχώρησε σὲ μία πρώτη ἐκτίμησις τῶν δαπανῶν ποὺ ἀπαιτούσε ἡ κάλυψη τῶν διδακτῆριακῶν ἀναγκῶν τῆς χώρας, τὴν ὁποία ἔφερε ὁ Ἀλεξάνδρης στὴ Βουλὴ ὡς ἐνίσχυσις τῶν οικονομικῶν επιχειρημάτων τῆς μεταρρύθμισις τῆς διδακτῆριακῆς πολιτικῆς (Καλαφάτη, 1988, σελ. 202).

να στραφεί αλλού για να εξεύρει τους πόρους, τους απαιτούμενους για τον σκοπό αυτό.¹⁹ Και οι σκέψεις αυτές αποκρυσταλλώθηκαν στο νομοθέτημα του έτους 1920, ήτοι τον νόμο 2442, δια του οποίου οι οικονομικοί όροι της κατασκευής των σχολικών κτιρίων μεταβλήθηκαν ριζικά και το όλο διδακτηριακό ζήτημα ρυθμίστηκε επί νέων εντελώς οικονομικών βάσεων.

Ο νόμος 2442/1920 (ΦΕΚ Α 181) βασίζονταν επί της αρχής, ότι το Κράτος δεν μπορεί να αναλάβει ολοκληρωτικά την δαπάνη της ανέγερσης διδακτηρίων. Απευθύνονταν λοιπόν στις κατά τόπους κοινότητες και τους Δήμους, «*ένθα ἴδρυσε ἰδίους οἰκονομικοὺς ὀργανισμοὺς*» (τα Ταμεία Εκπαιδευτικής Πρόνοιας²⁰) και ανέθεσε σ' αυτούς την εξεύρεση δια διαφόρων πόρων, του μεγίστου μέρους της δαπάνης. Την λοιπή δαπάνη για την αποπεράτωση του έργου, συμπλήρωσε το Κράτος από το Κεφάλαιο των Εκπαιδευτικών Τελών. Από το Κράτος παρέχονταν δια της τεχνικής υπηρεσίας του Υπουργείου κάθε αναγκαία τεχνική συμβολή, ήτοι η σύνταξη των σχεδίων των διδακτηρίων κ.λπ.

Από την μελέτη των νόμων που ψηφίστηκαν, μετά το Ν.2442/1920, παρατηρούμε, ότι τρεις είναι οι σπουδαιότερες μεταρρυθμίσεις:

- α) Το Ν.Δ. της 21 Ιουλίου 1925 (ΦΕΚ Α 197), με το οποίο συστάθηκαν διδακτηριακές επιτροπές, στις οποίες δόθηκε ελευθερία ενέργειας στο έργο τους καθώς και να επιβάλλουν υποχρεωτικά εισφορές και υποχρεωτική εργασία στους κατοίκους για την ανέγερση διδακτηρίου.
- β) Η εγκύκλιος 16742 της 6ης Απριλίου 1927 με την οποία δόθηκαν οδηγίες απλές και σαφείς προς τους Επιθεωρητές της Εκπαίδευσης και καθορίστηκε μ' αυτές ο τρόπος της ενέργειάς τους για την ανέγερση των διδακτηρίων.
- γ) Ο Ν. 4179/1929 (ΦΕΚ Α 211), με τον οποίο δόθηκε το δικαίωμα στις διάφορες Επιτροπές να συνάπτουν δάνεια, «τη εγγύηση του Κράτους», να παρέχουν δε ως τοκοχρεολύσιο για την υπηρεσία των δανείων τα υπό του Κράτους καταβαλλόμενα μισθώματα, καθώς και μέρος από τις εισπράξεις των Εκπαιδευτικών τελών, τα οποία εισπράττονταν στη πόλη όπου πρόκειται να αναγερθεί το διδακτήριο. Επίσης, με το συγκεκριμένο νόμο καθορίστηκε η διάθεση από τον προϋπολογισμό του Κράτους 100.000.000 για την ανέγερση διδακτηρίων.

Το αρχιτεκτονικό τμήμα του Υπουργείου Παιδείας ακολουθώντας «τον ίδιο "μηχανισμό" και τις ίδιες ιεραρχήσεις και βασικές διατάξεις στη σύνθεση, θα προχωρήσει, κυρίως μετά το 1921, σε μια εντυπωσιακή τουλάχιστον από ποσοτική άποψη, παραγωγή

¹⁹ Κατά την διάρκεια των Βαλκανικών πολέμων διεκόπη η κατασκευή και η έγκριση ανοικοδομήσεως νέων διδακτηρίων από της ενάρξεως σχεδόν του παγκοσμίου πολέμου, διότι δεν εκρίθη συμφέρουσα για το Κράτος η εξακολούθηση της κατασκευής νέων έργων (Αιτιολογική έκθεση του Ν. 2442/1-8-1920, ΦΕΚ Α 181, «Περί ιδρύσεως ταμείων εκπαιδευτικής πρόνοιας προς κατασκευήν διδακτηρίων»).

²⁰ Ο Λαμπαδάριος στην Ετήσια Έκθεση της Υπηρεσίας Σχολικής Υγιεινής, κατά το σχολικό έτος 1926-27, αναφέρει: «*Είναι γνωστοί οί λόγοι διὰ τοὺς ὁποίους παρὰ τοὺς ψηφισθέντας νόμους (Ταμ. Ἐκπ. Πρόνοιας) ἀνεστάλη ἢ βραδέως ἢ ἀνέγερσις διδακτηρίων, ὅπως ἐπίσης εἶναι γνωστὸν ὅτι ἡ ὑγειονομικὴ ὑπηρεσία μέχρι φορτικότητος ἐτόνισε δι' ἐκθέσεων, ὑπομνημάτων, ἄρθρων κ.λπ. τὴν βλάβην, ἢ ὅποια προξενεῖται εἰς τὴν ὑγείαν τῶν μαθητῶν ἐκ τοῦ δίκην σαρδελῶν συνωστισμοῦ τῶν μαθητῶν εἰς τὰ σχολεῖα τῶν μεγάλων πόλεων, καὶ ἰδίως τῶν Ἀθηνῶν καὶ Πειραιῶς, ὅπου πλέον τῶν 1000 μαθητῶν ἴστανται ὄρθιοι ἢ κάθηνται ἐπὶ καθισμάτων μεταφερομένων ἐκ τῆς οἰκίας τῶν, εἰς τὶ δὲ δημοτικῶν σχολείων καὶ ἐπὶ λίθων*», σελ. 4.

σχεδίων, ανταποκρινόμενο είτε σε παραγγελίες για συγκεκριμένα σχολεία, είτε επεξεργαζόμενο διάφορα αφηρημένα υποδείγματα. Θα συγκροτηθεί, έτσι, σύντομα ένα σώμα παραδειγμάτων το οποίο οι αρχιτέκτονες του Υπουργείου Παιδείας θα χρησιμοποιήσουν με διπλό τρόπο: αφ' ενός σαν αναφορά και υπόδειγμα για το σχεδιασμό ενός νέου κτιρίου - πρακτική ενσωματωμένη στην ίδια την παιδεία του αρχιτέκτονα- και αφ' ετέρου ως "τύπους" με την έννοια του προτύπου που προορίζεται για πιστή, μηχανική αναπαραγωγή. Γιατί, παρά τις διατάξεις του νόμου ΓΩΚΖ', πάντα σε ισχύ, η πρακτική του "τύπου" επανέρχεται στην παραγωγή των σχολικών κτιρίων μέσα στα πλαίσια μιας νέας οικονομίας του σχεδιασμού» (Καλαφάτη, 1988, σελ. 205).

Μετά το 1920, τόσο οι κατασκευές όσο και οι μεταρρυθμίσεις και επισκευές των σχολικών κτιρίων πολλαπλασιάζονται. Το αρχιτεκτονικό τμήμα του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να επεξεργαστεί ή να ελέγξει τα σχετικά διαγράμματα και προϋπολογισμούς και να παρακολουθήσει όλες τις φάσεις της κατασκευής. Επιπλέον, στις αρμοδιότητες του ίδιου τμήματος υπάγεται από το 1916 και η κεντρική υπηρεσία μίσθωσης διδακτηρίων καθώς και ο εξοπλισμός των διδακτηρίων σε έπιπλα και εποπτικό υλικό (εγκύκλιος υπ' αριθ. 9248/29 Μαρτίου 1917 "Περί του τρόπου ενεργείας της μισθώσεως των διδακτηρίων").

Επειδή, όμως, αφ' ενός το ποσό των εκπαιδευτικών τελών ήταν ορισμένο, αφ' ετέρου δε παρ' όλη την προθυμία των κοινοτήτων, «πολλές τούτων εύρίσκονταν εις άνεχειαν, τὸ Ὑπουργεῖον τῆς Παιδείας εμελέτησε τὴν ὀριστικὴν καὶ ἐντὸς βραχυτάτου χρονικοῦ διαστήματος λύσιν τοῦ διδακτηριακοῦ ζητήματος διὰ τοκοχρεολυτικοῦ δανείου ἐξυπηρετουμένου ὑπὸ τῶν ἐκπαιδευτικῶν τελῶν καὶ τῶν διατεθειμένων ὑπὸ τοῦ Κράτους μισθωμάτων τῶν σχολείων» (Ν. 4799/8-7-1930, ΦΕΚ Α 232). Ο τότε Υπουργός Γ. Παπανδρέου, έθεσε ως ένα από τα πρώτα μελήματά του αυτή την λύση και επέτυχε την σύναψη δανείου με την Σουηδική εταιρεία.

Είναι η πρώτη φορά που οι χώροι υγιεινής προβλέπονται εντός των διδακτηρίων, ενώ προβλέπονται επίσης διαμέρισμα και εγκατάσταση λουτρών (ντους). Είναι ανάγκη μεγάλη να κατανοήσει κάθε μαθητής ότι έχει «στοιχειώδη ὑποχρέωσιν πρὸς τὸν ἑαυτὸ τοῦ καὶ τοὺς ἄλλους νὰ κρατῆ τὸ σῶμα τοῦ καθαρὸν, καὶ ἐπειδὴ εἰς πολλὰ μέρη, ἰδίως τῆς Ἑλλάδος, ἀκόμη δὲν ὑπάρχουν λουτρὰ κατάλληλα καὶ εὐθύνᾳ» (Λαμπαδάριος, 1940) ο δάσκαλος οφείλει να διδάξει τους μαθητές του τη σωματική υγιεινή. Η Μικρασιατική Καταστροφή και η πρόχειρη στέγαση των προσφύγων σε καταλύματα που δεν μπορούσαν να καλύψουν ούτε τους στοιχειώδεις κανόνες υγιεινής κάνουν την παρουσία των λουτρών στα σχολεία ιδιαίτερα σημαντική. Ειδικός χώρος εστιατορίου με μαγειρείο και αποθήκη τροφίμων και καύσιμης ύλης υπήρχε σε όλα τα σχολεία συνήθως στο ημιυπόγειο. Εκεί λειτουργούσαν τα μαθητικά συσσίτια. Οι χώροι λουτρών και του εστιατορίου λειτούργησαν μέχρι το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή. Στη συνέχεια σταδιακά εγκαταλείφθηκαν και μετατράπηκαν σε αίθουσες διδασκαλίας. «Εν τούτοις σε κάποια από αυτά όπως π.χ. στο δημοτικό Λιοσίων και Μιχ. Βόδα του Κ. Παναγιωτάκου διατηρούνται ακόμη και σήμερα οι χώροι των λουτρών και του

εστιατορίου και του μαγειρείου, με τις εστίες, τα μεγάλα καζάνια, τις караβάνες»²¹ (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 349-350).

Η έλλειψη στην Ελλάδα καλών διδασκηρίων ήταν αντιστρόφως ανάλογη προς τον αριθμό των κατοίκων των ελληνικών πόλεων. Με άλλα λόγια οι μικρές πόλεις και τα χωριά φιλοτιμούνταν παρ' όλα τα γλίσχρα τους μέσα, ν' αποκτήσουν καλά διδασκηρία²², υποβαλλόμενες σε μεγάλες οικονομικές θυσίες, ενώ αντίθετα τα μεγάλα κέντρα και οι ελληνικές μεγαλουπόλεις, όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη κ.α. «οὐδὲν ἢ ἐλάχιστα διδασκῆρια ἔκτισαν καὶ ἐπέδειξαν πλήρη ἀδιαφορία στό ζήτημα αὐτό» (Λαμπαδάριος, 1932, σελ. 135).

Ακριβώς δε στις μεγαλουπόλεις κατ' εξοχήν επιβάλλονταν, ο μαθητής να φοιτά σε υγιεινό και κατάλληλο διδασκῆριο, διότι, ως γνωστόν, στα χωριά και τις επαρχιακές πόλεις ο μαθητής βρισκόταν σε καλύτερες συνθήκες απ' αυτού των μεγαλουπόλεων γιατί μετά το σχολείο θα έτρεχε, θα έπαιζε και εν γένει θα κινούνταν σε ανοιχτούς χώρους του χωριού του, είτε στο παρακείμενο βουνό ή αιγιαλό ή δάσος και έτσι η τυχόν κακή επίδραση των ανθυγιεινών συνθηκών ενός παλαιού και ακατάλληλου σχολικού κτιρίου αντισταθμιζόταν κατά πολύ από την πολύωρη διαμονή του στην ύπαιθρο.

Στις μεγάλες ελληνικές πόλεις, ανοικτοί υπαίθριοι χώροι για παιδιά έλλειπαν παντελώς, όπως στην Αθήνα, ή σπάνιζαν, δεν υπήρχε καθόλου η ευθηνή και υγιεινή κατοικία του βιοπαλαιστή μικροαστού, και επομένως το παιδί από το ανθυγιεινό σχολείο του θα μετέβαινε για να κλεισθεί στο σκοτεινό και υγρό πατρικό οίκημα, το οποίο, αν δεν ήταν τρώγλη, πάντως θα ήταν υπόγειο (Αθήνα) στερούμενο φως, ηλίου και αέρος (Λαμπαδάριος, 1932).

Παράδειγμα τρανότατο ήταν η πόλις των Αθηνών, η οποία στερούνταν παντελώς διδασκηρίων. «Ἐκτὸς τοῦ κατόπιν ἐπιμονῆς τῆς σχολιατρικῆς ὑπηρεσίας ἐγκαταλειφθέντος ἀπὸ ἐτῶν α' δημοτικοῦ σχολείου Καραμάνου καὶ τοῦ λειτουργοῦντος εἰσέτι β' δημοτικοῦ ἐπίσης σχολείου τῆς ὁδοῦ Ἀδριανού, τοῦ Μαρασλείου καὶ τοῦ Βαρβακείου, οἰκοδομηθέντων διὰ δωρεὰς τῶν ἀοιδίμων εὐεργετῶν Μαρασλῆ καὶ Βαρβάκη, δι' οὐδενὸς ἄλλου σχολικοῦ κτιρίου ἢ ἐκπαίδευσις εἶχε προικισθῆ. Ἐξάίρεσιν ἀποτελοῦσαν τὰ οἰκοδομηθέντα τρία νέα ἄριστα διδασκῆρια ἐκ τῶν ὁποίων τὸ ἓνα χρησίμευσε ὡς πειραματικὸν σχολεῖον, τὰ ὑπὸ τῆς Ἐπιτροπῆς Ἀποκαταστάσεως Προσφύγων καὶ τὸ διδασκῆριον Καισαριανῆς διὰ δωρεάς²³ τῆς κ. Ἑλένης Βενιζέλου», (Λαμπαδάριος, 1932, σελ. 136)²⁴.

²¹ «Ἴσως κάποιοι ἀπὸ αὐτοὺς τοὺς χώρους θα μπορούσαν νὰ μετατραποῦν σὲ μουσεῖο» (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 350).

²² Ο Μ. Μαντούδης μιλά γιὰ «μια πραγματικὴ σταυροφορία» τῶν κατοίκων τῆς επαρχίας που ξεκινᾶ μετὰ τὸ 1922 με βασικοὺς υποκινητὲς δασκάλους καὶ επιθεωρητὲς. Σύμφωνα με τὰ στοιχεῖα μίας πρόχειρης στατιστικῆς που παραθέτει, μόνον τὸ 1923 ἄρχισαν ἐργασίες κατασκευῆς ἢ ἐπισκευῶν 400 σχολικῶν κτιρίων (ὅπ. αναφ. στο Καλαφάτη, 1988, σελ. 215).

²³ Γιὰ τὸ κτίριο δαπανήθηκαν 1.200.000 δρχ. Δίπλα στο σχολεῖο κτίστηκαν λαϊκὰ μαθητικὰ λουτρά που περιελάμβαναν «ἰδιαίτερα διαμερίσματα λουτρῶν καταιονίσεως καὶ μεγάλην αἴθουσαν ατμόλουτρου (χαμάμ) ἐπενδεδυμένην δια μαρμάρινων πλακῶν». Τὸ σχολεῖο ἐγκαινιάσθηκε τὸ 1924 (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007, σελ. 345).

²⁴ «Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ ἀναγκάζονταν νὰ ὀδηγοῦν τοὺς ξένους που ζητοῦσαν νὰ ἐπισκεφθοῦν τὰ σχολεῖα μας εἰς τὰ πέριξ τῆς πρωτευούσης χωριά, ὅπως τὰ Σπάτα, τὸ Κορωπὶ καὶ τὸ Μαρκόπουλον, ὅπου ἀντιθέτως

Εν κατακλείδι, στο σχολείο, κατά την διάρκεια της φοίτησης του μαθητή, συντελείται η πνευματική και η ηθική αγωγή του παράλληλα με την σωματική του ανάπτυξη. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να ανεγείρεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζει τις σχετικές ανάγκες του μαθητή. Η μετάβασή του σ' αυτό πρέπει να γίνεται με εύθυμη διάθεση και η εκεί παραμονή του να προκαλεί αισθήματα χαράς και όχι αποστροφής.

Βασικός σκοπός της σχολικής υγιεινής είναι να καθορίσει και να εξασφαλίσει το κατάλληλο εκείνο περιβάλλον, την κατασκευή και τα απαιτούμενα εκείνα μέσα που θα διασφαλίσουν στον μαθητή την ομαλή και ισορροπημένη πνευματική και σωματική του ανάπτυξη. Και αυτό θα επιτευχθεί με την εποικοδομητική συνεργασία παιδαγωγών, αρχιτεκτόνων και σχολικών ιατρών.

Τα βασικά λοιπόν σημεία που πρέπει να προσεχθούν κατά την ανέγερση ενός διδακτηρίου είναι: η εύρεση του κατάλληλου χώρου, οι αίθουσες διδασκαλίας και οι βοηθητικοί χώροι και ιδιαίτερα ο αερισμός, ο φωτισμός και η θέρμανσή τους, η ύδρευση του σχολείου (κατά την ερευνητική μας περίοδο), τα σχολικά έπιπλα καθώς και η συντήρηση και η καθαριότητά τους.

Η ανέγερση του διδακτηρίου σε κατάλληλο χώρο πρέπει να πληροί τις εξής: προϋποθέσεις: α) να βρίσκεται μακριά από βιομηχανίες, εργοστάσια και γενικότερα ανθυγιεινές και επικίνδυνες εγκαταστάσεις όπως νοσοκομεία, νεκροταφεία, σφαγεία και στρατόπεδα που εγείρουν μολυσματικούς κινδύνους, β) επαρκή αερισμό και ηλιασμό και γι' αυτό το λόγο δεν πρέπει να περικλείεται από μεγάλες και ψηλές οικοδομές γ) να βρίσκεται μακριά από θορύβους, σκόνη και ρύπους που εγείρει η αδιάκοπη κυκλοφορία οχημάτων και εμποδίζει την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. Για το λόγο αυτό προτιμάται η ανέγερση των σχολείων σε αραιοκατοικημένες περιοχές ή στις άκρες των πόλεων αλλά όχι σε μεγάλη απόσταση. Επίσης, πρέπει να διαθέτει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση για την χρησιμοποίηση του από τους μαθητές την ώρα του διαλείμματος ή των εκτός τάξης δραστηριοτήτων (αθλητικές κ.λπ.).

Νομοθεσία – Εγκύκλιοι

ΒΤΕ' 1895 «Περὶ ἐκπαιδευτικῶν τελεῶν» (Α 17).

Ν. ΓΩΚΖ' (3827) 18 Ἰουλίου 1911 «Περὶ διδασκῆριων ἐν γένει καὶ τῆς ὀργανώσεως τῆς σχετικῆς ὑπηρεσίας» (Α 191).

Ἐγκύκλιος 14612 / 2 Ἰουλίου 1912 «Περὶ τῶν κατὰ τὴν μίσθωσιν ἰδιωτικῶν κτιρίων διὰ τὴν χρῆσιν διδασκῆριων ἀπαιτουμένων ὑγιεινῶν ὄρων».

Ν. 347 / 10 Νοεμβρίου 1914 «Περὶ μισθώσεων ἰδιωτικῶν οἰκημάτων ὡς διδασκῆριων τῶν σχολείων τοῦ Κράτους» (Α325).

πρὸς τὸν Δῆμον Ἀθηναίων, οἱ κοινότητες συντρέχοντος καὶ ἐνισχύοντος τοῦ Ὑπουργείου τῆς Παιδείας, ἔκτισαν ὠραία καὶ ὑγιεινὰ διδασκῆρια» (Λαμπαδάριος, 1932, σελ. 136).

- Ἐγκύκλιος 9248 / 29 Μαρτίου 1917 «Περὶ τοῦ τρόπου ἐνεργείας τῶν μισθώσεων»
- N. 1068 / 21 Νοεμβρίου 1917 «Περὶ μισθώσεως ἰδιωτικῶν οἰκημάτων ὡς διδακτηρίων» (ΦΕΚ 268).
- Ἐγκύκλιος 43569 / 1 Ὀκτωβρίου 1919 «Περὶ ἐφαρμογῆς ὀρισμένων ὑγιεινῶν μέτρων ἐν τοῖς σχολείοις».
- N. 2442 / 11 Αὐγούστου 1920 «Περὶ ἰδρύσεως ταμείων ἐκπαιδευτικῆς προνοίας πρὸς κατασκευὴν διδακτηρίων καθ' ἅπαν τὸ Κράτος καὶ προμήθειαν σχολικῶν ἐπίπλων καὶ διδακτικῶν ὀργάνων» (Α 181).
- N.Δ. 27 Αὐγούστου 1923 «Περὶ ἀπαγορεύσεως ἐπιτάξεως ἢ καταλήψεως κτιρίων, χρησιμοποιοιμένων ὑπὸ δημοσίων ἢ ἰσοτίμων πρὸς τὰ δημόσια ἀνεγνωρισμένων σχολείων τῆς μέσης καὶ δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως» (Α 245).
- Ἐτήσια ἔκθεσις τοῦ Ὑγειονομικοῦ Ἐπιθεωρητοῦ τῶν Σχολείων τῆς Δ' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1923 -1924, τυπ. Δ. Φραγκούλη, Ἐν Πάτραις, 1924.*
- N.Δ. 21 Ἰουλίου 1925, «Περὶ ἀνεγέρσεως σχολικῶν κτιρίων ἐν ταῖς Νέαις Χώραις» (Α 197).
- Ἐγκύκλιος 16742 / 6 Ἀπριλίου 1927 «Γενικαὶ ὁδηγίαι τοῦ Ὑπουργείου περὶ τοῦ τρόπου τῆς ἀνεγέρσεως κ.λπ. τῶν διδακτηρίων».
- N. 4179 / 28 Ἰουνίου 1929 «Περὶ κυρώσεως τοῦ Ν.Δ. τῆς 11ης Μαΐου 1929 Ἐπιθεωρητοῦ τῶν Σχολείων» (Α 211).
- N. 4799 / 8 Ἰουλίου 1930 «Περὶ κυρώσεως τῆς ἀπὸ 4 Ἰουνίου 1930 συναφθείσης συμβάσεως ἕνεκα χορηγήσεως δανείου 6% £ 1.000.000 πρὸς ἀνάγειν σχολικῶν κτιρίων τοῦ Κράτους» (Α 232).
- Ἐτήσια ἔκθεσις περὶ τῶν πεπραγμένων τῆς ὑγειονομικῆς ὑπηρεσίας τῶν σχολείων τῆς Α' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1933 – 1934, Α. Χριστόπουλου, Ἐθνικὸν Τυπογραφεῖο, Ἀθήναι, 1935.*
- Ἐτήσια ἔκθεσις πεπραγμένων Σχολιατρικῆς Ὑπηρεσίας, σχολικὸν ἔτος 1946- 1947, Β. Παπαδοπούλου, Γεν. Ἐπιθεωρητὴ Σχολιατρικῆς Ὑπηρεσίας, στο περιοδικὸ «Σχολικὴ Ὑγιεινή», τχ. 56, Ἰανουάριος 1948.*
- Ἐκθεσις τῆς Διευθύνσεως Σχολικῆς Ὑγιεινῆς τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας, ἀφορῶσα τὰς ἐκ τοῦ πολέμου συνεπειὰς εἰς βάρος τῆς σωματικῆς, διανοητικῆς καὶ ἠθικῆς καταστάσεως τῶν μαθητῶν καὶ τὰ πρὸς ἀντιμετώπισιν αὐτῶν μέτρα (Διαβιβασθεῖσα διὰ τοῦ Ὑπουργείου Ἐξωτερικῶν πρὸς τὸν Ο.Η.Ε.), 30-7-1947, στο περιοδικὸ «Σχολικὴ Ὑγιεινή», τχ. 54, Νοέμβριος 1947.*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2003α). Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Κοινωνική αντίληψη και ιατρικό-παιδαγωγικές αναζητήσεις. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Ελ.Ε.Ι.Ε.*, τχ. 2. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός, σελ. 55-78.
- Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα: ΙΑΕΝ – ΓΓΝΓ.
- Καρδαμίτση Αδάμη, Μ. (2007). Το εκπαιδευτικό κτίριο κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο. *Πρακτικά συνεδρίου: Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών "Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος"*, Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2004. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1932). Η ελληνική σχολική υγιεινή. *Ίστορία – εξέλιξις – αποτελέσματα. Έπετηρίς Δημοτικής Έκπαιδύσεως 1932*. Αθήνα: εκδ. Δημητράκου, σελ. 138-172.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1940). *Σχολική Υγιεινή μετὰ στοιχείων παιδολογίας*, 4η έκδοση. Αθήνα: εκδ. Δημητράκου.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ίστορία τῆς ἐκπαιδύσεως*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Μαντούδης, Μ. (1929). *Κώδιξ νομοθεσίας ἀνεγέρσεως κλπ. Διδακτηρίων*. Αθήνα: χ.ε.
- Μπουζάκης, Σ. (1997). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968). Ο Πολιτικός της Παιδείας, τομ. Α': 1888-1932*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Σχολείο και τρίτη ηλικία

Διαμαντίδης Αντώνιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας, diamabill@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι αρχικά η εννοιολογική προσέγγιση της τρίτης ηλικίας και η σχέση τρίτης ηλικίας και σύγχρονης ζωής. Ακολουθεί έρευνα με σκοπό την καταγραφή κειμένων στα οποία ο πρωταγωνιστικός ρόλος αφορά άτομα της τρίτης ηλικίας, κειμένων στα οποία υπάρχουν αναφορές σε άτομα της τρίτης ηλικίας και εικόνων που εμπεριέχουν σε πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο άτομα της τρίτης ηλικίας, στα εν χρήσει βιβλία του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους με το ερώτημα εάν μέσω αυτών οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ότι η παρουσία τους επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της οικογένειας και τη συναισθηματική ανάπτυξη των εγγονών τους, καθώς είναι φορείς γνώσης, εμπειριών, παράδοσης και αξιών της ζωής και επομένως αποτελούν ουσιαστικό και πολύτιμο μέρος του κοινωνικού συνόλου. Συμπερασματικά, στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να απαντήσουμε θετικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Τρίτη ηλικία, μαθητές/τριες, σχολικό βιβλίο, Γλώσσα

Τρίτη ηλικία. Εννοιολογική προσέγγιση

Η τρίτη ηλικία ή τα γηρατειά είναι μια αναπόφευκτη και συνεχιζόμενη διαδικασία, που αρχίζει σε διαφορετική στιγμή και εξελίσσεται με διαφορετικό ρυθμό. Ακόμη συνοδεύεται από διαφορετικές για τον κάθε άνθρωπο βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Εύλογα λοιπόν, ακριβής επιστημονικός ορισμός του γήρατος δεν υπάρχει. Θα μπορούσε ίσως να ορισθεί ως εκφυλισμός των κυττάρων και ως αδυναμία του σώματος να αναζωογονηθεί μέσω της πρόσληψης νέων ζωτικών στοιχείων. Άμεση συνέπεια είναι ότι το σώμα φθίνει και γηράσκει. Ο ρυθμός και ο βαθμός της διαδικασίας της γήρανσης ποικίλει από άτομο σε άτομο (Αβεντσιάν-Παγοροπούλου, 2008). Η πρόοδος της ιατρικής και η βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών δίνουν τη δυνατότητα της μακροβιότητας, ολόένα και σε περισσότερους ανθρώπους (Αγραφιώτης, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αλλάζει η δομή της κοινωνίας μας, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για αντιστροφή της πυραμίδας στην πληθυσμιακή αναλογία μεταξύ των ατόμων νεότερης ηλικίας και ατόμων μεγαλύτερων ηλικιών, ιδιαίτερα σε «ανεπτυγμένες χώρες». Αυτή η αλλαγή στην κοινωνία απασχόλησε την «Παγκόσμια Συνέλευση του Γήρατος» η οποία συνήλθε το 1982 στη Βιέννη, ύστερα από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του Ο.Η.Ε.. Υιοθετήθηκε η ηλικία των 60 ετών και άνω, ως όριο για την καταγραφή των ατόμων που ανήκουν στην τρίτη ηλικία. Επιστήμονες σήμερα καθορίζουν ως αντίστοιχο όριο την ηλικία των 65 ετών και άνω ή και τον χαρακτηρισμό των ηλικιωμένων ατόμων μεταξύ 75 και 85 ετών ως ατόμων της τέταρτης ηλικίας (Macionis & Plummer, 2008). Ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικών επιστημόνων δεν

αποδέχεται τους όρους τρίτη και τέταρτη ηλικία (Εμκε-Πουλοπούλου, 1999).

Η προστασία τους στηρίζεται στο Άρθρο 21§3 του Συντάγματος κατά το οποίο: «Το κράτος μεριμνά για την υγεία των πολιτών και παίρνει ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας, του γήρατος, της αναπηρίας και για την περίθαλψη των απόρων». Από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1990, υιοθετήθηκε η Παγκόσμια Ημέρα των Ηλικιωμένων, γνωστή και ως «Παγκόσμια Ημέρα για την Τρίτη Ηλικία», η οποία εορτάζεται κάθε χρόνο την 1η Οκτωβρίου, για να αποτίνει τον οφειλόμενο φόρο τιμής στους ηλικιωμένους, αλλά και να επισημάνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Τα άτομα της τρίτης ηλικίας αυξάνονται διαρκώς κατέχοντας ένα σημαντικό ποσοστό στον πληθυσμό κάθε χώρας. Ειδικότερα στη χώρα μας, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020), με γρήγορο και σταθερό ρυθμό διογκώνεται το ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού που έχει ηλικία 65 ετών και άνω και ο δείκτης γήρανσης, δηλαδή η αναλογία του γεροντικού πληθυσμού (ηλικίας 65 ετών και άνω) προς τον ηλικιακά νεότερο (0 – 14 ετών), αυξάνεται τα τελευταία χρόνια συνεχώς.

Τρίτη ηλικία και σύγχρονη ζωή

Οι ραγδαίες αλλαγές που έγιναν τα τελευταία χρόνια στον τρόπο ζωής και το πέρασμα της ελληνικής κοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνική της οργάνωση, την απομόνωση στις πολυκατοικίες, την εξάπλωση των Μ.Μ.Ε. και τα τεχνολογικά επιτεύγματα (Η/Υ) επηρεάζουν έντονα μία από τις πιο ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας. Σε αυτή τη φάση της ζωής τους καλούνται να αντιμετωπίσουν ψυχοσωματικές διαταραχές, στερεότυπα, προκαταλήψεις και την αποξένωσή τους από την οικογένειά τους και την κοινότητα (Παπάνης, 2007). Η υποστήριξή τους από τα παιδιά τους και γενικά από τα μέλη της οικογένειάς τους είναι μεγάλης σημασίας. Σήμερα παρά τις προκαταλήψεις και τις συνεχείς εξελίξεις που απαξιώνουν αισθητά την αξία και την εικόνα γενικά των παππούδων και των γιαγιάδων, ο ρόλος τους παραμένει σημαντικός. Στην Ελλάδα οι ηλικιωμένοι γονείς παραδοσιακά τάσσονται θετικά στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι σχέσεις με την οικογένειά τους συνδέονται και με τη σημασία της προσφοράς τους προς αυτήν (Τεπέρογλου, 2004). Η παρουσία τους σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη και ανατροφή των εγγονιών, έστω και επικουρικά, παραμένει χρήσιμη και αναντικατάστατη παρά τις συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των δυο διαφορετικών γενεών (Καρακίτσιος, n.d.).

Το θέμα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για το σύνολο της σχολικής κοινότητας και οι μαθητές/τριες είναι απαραίτητο να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον ρόλο των ατόμων της τρίτης ηλικίας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί αρχικά η καταγραφή κειμένων στα οποία ο πρωταγωνιστικός ρόλος αφορά άτομα της τρίτης ηλικίας, κειμένων στα οποία υπάρχουν αναφορές σε άτομα της τρίτης ηλικίας και εικόνων που εμπεριέχουν σε

πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο άτομα της τρίτης ηλικίας στα εν χρήσει βιβλία του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ακολούθως η ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους με το ερώτημα εάν μέσω αυτών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ότι η παρουσία τους επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της οικογένειας και τη συναισθηματική ανάπτυξη των εγγονών τους, καθώς είναι φορείς γνώσης, εμπειριών, παράδοσης και αξιών της ζωής που τα παραδίδουν από γενιά σε γενιά και επομένως αποτελούν ουσιαστικό και πολύτιμο μέρος του κοινωνικού συνόλου. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από τριάντα δύο βιβλία. Σε κάθε τάξη διδάσκονται τρία βιβλία του μαθητή και δύο βιβλία εργασιών, εκτός από την πρώτη τάξη που έχει δύο βιβλία μαθητή και δύο βιβλία εργασιών. Επίσης τα Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων των Α' & Β', Γ' & Δ' και Ε' & Στ' τάξεων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στα εν χρήσει βιβλία του Δημοτικού σχολείου και στο μάθημα της Γλώσσας υπάρχουν κείμενα στα οποία ο πρωταγωνιστικός ρόλος αφορά άτομα της τρίτης ηλικίας, κείμενα στα οποία υπάρχουν αναφορές σε άτομα της τρίτης ηλικίας και εικόνες που εμπεριέχουν σε πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο άτομα της τρίτης ηλικίας.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Α' τάξης: στο βιβλίο του μαθητή στις εικόνες και στα κείμενα (B.M.1: 40 & 62), ο παππούς στον ιδιαίτερα αγαπητό ρόλο του παραμυθά. Σ' ένα ρόλο που μέσω των παραμυθιών, ενός σπουδαίου παιδαγωγικού μέσου, καλλιεργείται η φαντασία, η ευαισθησία και η προσοχή των παιδιών και διασφαλίζεται η συνέχεια της ελληνικής παράδοσης. Σε άλλο σημείο (B.M.1: 66) στην εικόνα και στο κείμενο, ο παππούς παρακολουθεί και δίνει συμβουλές στα μικρά παιδιά στην φροντίδα ενός μικρού αδέσποτου ζώου. Οι γνώσεις και η πείρα των ηλικιωμένων ανεκτίμητη αξία και βοηθός για τα μικρά παιδιά. Επίσης σε εικόνα και κείμενο (B.M.1: 68-69), ο παππούς εμψυχώνει και προστατεύει αρχικά και στη συνέχεια αφηγείται μια φανταστική παλιά ιστορία, με σκοπό τα μικρά παιδιά να ξεπεράσουν τον φόβο τους στη διάρκεια μιας καταιγίδας. Ο παππούς σε ρόλο εμψυχωτή και προστάτη. Στο απόσπασμα από το βιβλίο *Το γαϊτανάκι* της Ζωρζ Σαρή και στο κείμενο του βιβλίου που ακολουθεί (B.M.2: 60-61), προβάλλεται η σοφία, η γνώση και η διάθεση για προσφορά του κυρ Νικόλα, ενός ανθρώπου που ήταν «...πολύ σοφός και πολύ γέρος». Στην εικόνα του βιβλίου (B.M.1: 26) ο παππούς επιστρέφει από τις διακοπές με την εγγονή του, σε γονεϊκό ρόλο καθώς γονείς δεν υπάρχουν στην εικόνα, υπηρετώντας τον συνήθη ρόλο τους σήμερα, δηλαδή να εξασφαλίζουν στα εγγόνια τους ό,τι δεν μπορούν οι γονείς. Επίσης στην εικόνα (B.M.2: 24) ο παππούς συμμετέχει στην παρέα των μικρών παιδιών, μια χειμωνιάτικη μέρα μπροστά στο τζάκι, σε κλίμα αποδοχής και οικογενειακής θαλπωρής.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Β' τάξης: στο κείμενο του βιβλίου με τίτλο «Ο δικός μας Αϊ-Βασίλης» (B.M.2: 45), της Αγγελικής Βαρελά (περιοδικό *Συνεργασία*, τ. 22, 1994-95), η γιαγιά περιγράφει το «δικό μας» Αϊ-Βασίλη. Τα άτομα της τρίτης ηλικίας ως γνώστες και μεταδότες της θρησκευτικής παράδοσης. Στην ευχετήρια κάρτα του παππού και της γιαγιάς προς την εγγονή, που ακολουθεί το κείμενο «Τα γενέθλια της

Χαράς» (B.M.2: 58), αποτυπώνεται η μεγάλη αγάπη και έγνοια τους για τα εγγόνια. Στη «...συνέντευξη με τον κυρ-Παντελή» (B.M.3: 39-40) μεταφέρει στους μαθητές/τριες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του από το επάγγελμα που έκανε νέος. Στο τέλος της συνέντευξης τους επισημαίνει τις αλλαγές που γίνονται στον κόσμο με το πέρασμα του χρόνου και στον χώρο των επαγγελμάτων. Με στόχο την απομυθοποίηση του λάθους στο παραμύθι «Λαθεύοντας ιστορίες» (B.M.3: 60), του Τζάνι Ροντάρι, *Παραμύθια από το τηλέφωνο*, ο παππούς διηγείται το παραμύθι δίνοντας εύθυμο τόνο, κάνοντας συνεχώς λάθη. Στο κείμενο του βιβλίου (B.M.3: 66) η γιαγιά φροντίζει το άρρωστο εγγόνι, αλλά δρα και συμβουλευτικά επισημαίνοντας τα λάθη του. Σε άσκηση του τετραδίου εργασιών (T.E.1: 52) τα παιδιά καλούνται να παραγάγουν ένα μικρό περιγραφικό κείμενο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα ονοματικά σύνολα και η όμορφη εικόνα του σπιτιού της γιαγιάς τους βοηθά σε αυτήν την περιγραφή. Επίσης άλλη άσκηση (T.E.2: 14) οδηγεί τα παιδιά με τρόπο επαγωγικό στη συνειδητοποίηση της εννοιολογικής κατηγορίας «συγγενείς», στους οποίους συμπεριλαμβάνονται με το ερώτημα τι κοινό έχουν, ο παππούς, η γιαγιά, ο προπάππος και η προγιαγιά. Τέλος, εντύπωση προκαλεί η απουσία από τον πίνακα με τις Παγκόσμιες Ημέρες (B.M.2: 61), της Παγκόσμιας Ημέρας των Ηλικιωμένων.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Γ' τάξης: στην υποενότητα «Το σχολείο ταξιδεύει στο χρόνο» (B.M.1: 15-17), παρουσιάζεται στα παιδιά «ένα από τα πιο αγαπημένα βιβλία που διάβαζαν οι γονείς τους και οι παππούδες» τους, *Τα ψηλά βουνά του Ζαχαρία Παπαντωνίου* (ως αναγνωστικού της Γ' Δημοτικού). Στη συνέχεια «οι μεγάλοι» διηγούνται τις αναμνήσεις τους από τα σχολικά τους χρόνια, επισημαίνοντας τις δυσκολίες και τα συναισθήματα των μαθητών εκείνης της εποχής. Στο κείμενο «Αξέχαστα γενέθλια» και στις προτεινόμενες ασκήσεις του βιβλίου (B.M.2: 34-36, 42 και T.E.2: 8) προβάλλεται η αγάπη προς τα εγγόνια και η διάθεση για βοήθεια, όπου και όταν χρειαστεί. Στην κατασκευή του οικογενειακού δέντρου που προτείνεται σε άσκηση του βιβλίου ((B.M.2: 47), την οποία συμπληρώνουν με μεγάλο ενδιαφέρον οι μαθητές, αναδεικνύεται η σχέση και η σύνδεση με το οικογενειακό τους παρελθόν. Στην υποενότητα με τίτλο «Τα ταξίδια του παππού μου» από το διήγημα του Γεώργιου Βιζυηνού, *Το μόνον της ζωής του ταξίδιον* (B.M.3: 8-12), ο «κοσμογυρισμένος» παππούς περιγράφει φανταστικές περιπέτειες, με χιούμορ αντιδιαστέλλοντας το ψέμα με τη δημιουργική φαντασία, συνδέοντας τη νέα γενιά με λαογραφικά και ιστορικά στοιχεία του παρελθόντος. Στο λαϊκό παραμύθι με τίτλο «Το πιο γλυκό ψωμί» (B.M.3: 28-33) ο ασπρομάλλης φτωχός γέροντας συμβολίζει την ελληνική λαϊκή σοφία, αποτέλεσμα των εμπειριών της ζωής. Προβάλλεται η εργατικότητα, η ηρεμία και η ψυχραιμία του, ένα πραγματικό μάθημα ζωής. Στην παντομίμα που προτείνεται ως δραστηριότητα, ένας μαθητής υποδύεται τον γέροντα έχοντας την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματα και τις ιδέες του. Η πυραμίδα της διατροφής στην υποενότητα «Καλή όρεξη» (B.M.3: 40, 43), με αναφορά στην υγιεινή διατροφή που ακολουθούσαν «οι παππούδες και οι γιαγιάδες μας», λειτουργεί ως παράδειγμα στην υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών από τα παιδιά. Στο τετράδιο εργασιών και στην υποενότητα «Τα παιδικά μου παιχνίδια» (T.E.1: 25) στο κείμενο της άσκησης 1, ο εγγονός μιλά με περηφάνεια για τη συλλογή γραμματοσήμων του παππού του, φανερώνοντας τα αισθήματα εκτίμησης

και αγάπης σ' αυτή τη μοναδική σχέση. Τέλος, σε ασκήσεις του τετραδίου εργασιών (T.E.2: 36), (T.E.2: 51), (T.E.2: 53), (T.E.2: 57), προβάλλεται η αξία της αφήγησης φανταστικών ιστοριών από τους παππούδες, ζητείται η συγγραφή παραμυθιού με πρωταγωνιστές ηλικιωμένους και να συμπληρώνεται πως ήταν καλοί άνθρωποι, υπενθυμίζεται ο ρόλος της γιαγιάς σε ρόλο παραμυθά και στην συνέντευξη του μαθητή από τον παππού του τονίζεται η εργατικότητα του και η συνέπειά του στην τήρηση της παράδοσης.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Δ' τάξης: στην αφήγηση «Αναμνήσεις του καλοκαιριού» (B.M.1: 13) αναδεικνύεται η μοναδική σχέση των παππούδων με τα εγγόνια τους και η διάθεση για μετάδοση των γνώσεων και των εμπειριών τους. Ιδιαίτερα τα συναισθήματα χαράς και ευτυχίας του παιδιού που δρουν καταλυτικά στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Σε δραστηριότητα του βιβλίου (B.M.2: 33-34) η γιαγιά δίνει χρήσιμες συμβουλές και καθοδηγεί τονίζοντας ανθρώπινες αξίες για έναν καλύτερο κόσμο. Επίσης (B.M.2: 38 και T.E.1: 68) ευχάριστες μνήμες ξυπνούν στο μυαλό των μαθητών που συνδέονται με τον παππού τους. Σε άλλη δραστηριότητα του βιβλίου (B.M.2: 42) ζητείται η συμβουλή της γιαγιάς σε συνταγή για να πετύχει, όπως αναγράφεται. Πάντα πολύτιμη η γνώση της, η εμπειρία της και η βοήθειά της. Στο τετράδιο εργασιών (T.M.1: 69) η εισαγωγή στην άσκηση αναφέρει «ότι στις γιαγιάδες αρέσει να διηγούνται ιστορίες στα εγγόνια τους» και σε άλλο σημείο (T.M.2: 42) αναφέρονται τα συναισθήματα αγάπης της εγγονής προς τη γιαγιά της, που έχει το όνομά της.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Ε' τάξης: στο κείμενο «Μια είδηση στην εφημερίδα» (T.E.1: 34) ο φιλόζωος ηλικιωμένος, που φροντίζει αδέσποτα ζώα, αθρώνεται από το δικαστήριο μετά από άδικη κατηγορία. Η αγάπη για τα ζώα δεν έχει ηλικία και αποτελεί πρότυπο για τους νέους. Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Μενέλαου Λουντέμη, *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα*, (T.E.1: 63 και Ανθ. λογ. κειμ. Ε' & ΣΤ': 65), που παρουσιάζει ανάγλυφα τον πόθο του φτωχού παιδιού να μάθει γράμματα, παρά τις αντίξοες κοινωνικές συνθήκες, με τη βοήθεια ενός «γερούλη» προμηθεύεται το πρώτο του βιβλίο. Στο κείμενο που συνοδεύει την τρυφερή εικόνα της γιαγιάς να έχει αγκαλιά την εγγονή της (T.E.2: 15), αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σχέση αγάπης γιαγιάς και εγγονής. Στο κείμενο του τετραδίου εργασιών (T.E.2: 18-19) η γιαγιά πρόθυμη να απασχολήσει δημιουργικά τα εγγόνια της, διηγείται τον μύθο για την προέλευση του σκακιού. Μέρος του κειμένου της συγγραφικής ομάδας (T.E.2: 22) μιλά για την αγάπη της εγγονής προς τη γιαγιά της και στη δραστηριότητα που ακολουθεί (T.E.2: 23), ζητείται η περιγραφή της γιαγιάς των μαθητών/τριών, δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προς αυτήν. Στο κείμενο του βιβλίου (B.M.1: 62) η αναφορά στο σπίτι της γιαγιάς στο χωριό συνδέεται με ευχάριστες εικόνες. Επίσης σε δραστηριότητα (B.M.2: 29) προτείνεται οι μαθητές/τριες να ζητήσουν τη βοήθεια των παππούδων τους και σε άλλη δραστηριότητα (T.E.2: 65) επισημαίνεται η γνώση της γιαγιάς για τα αστέρια. Τέλος, στον εμβληματικό πίνακα του Γεωργίου Ιακωβίδη, «Παιδική συμφωνία» (B.M.2: 7) το θέμα είναι ένα παιδικό αστείο, μία μικρή αταξία, με τα παιδιά να παίζουν μουσική και τη γιαγιά να κλείνει τα αυτιά της.

Στα βιβλία της Γλώσσας της Στ' τάξης: στην άσκηση του βιβλίου το περιεχόμενο του κειμένου της συγγραφικής ομάδας (B.M.1: 10) μιλά για το γράμμα του παππού που προσκαλεί την οικογένειά του στο σπίτι του για διακοπές. Αυτή η πρόσκληση αποτελεί μία από τις πιο ευχάριστες στιγμές στη ζωή κάθε παιδιού. Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Ηλία Βενέζη, *Αιολική γη*, (B.M.1: 86) η οικογένεια του μικρού Πέτρου με αρχηγό τον παππού, ζει τον ξεριζωμό από τον τόπο και τη γη τους. Στη δραστηριότητα του βιβλίου (B.M.2: 17) στη συγγραφή μιας ιστορίας προτείνεται ως μία επιλογή να γράψουν οι μαθητές/τριες τι θυμούνται από τον παππού και τη γιαγιά τους. Σε άλλο σημείο του βιβλίου (B.M.2: 18) η φωτογραφία του παππού και της γιαγιάς με την εγγονή, είναι η αφορμή για να καταγράψουν συναισθήματα και φανταστικούς διαλόγους μεταξύ τους. Σε άσκηση του βιβλίου (B.M.2: 92) το απόσπασμα από το βιβλίο της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *Σπίτι για πέντε*, έχει ως θέμα τη φροντίδα του παππού από τα εγγόνια. Στην ίδια σελίδα του βιβλίου η πολύ σημαντική δραστηριότητα που ακολουθεί με τη φωτογραφία του μικρού παιδιού να κάθεται ανάμεσα στη γιαγιά και στον παππού, γίνεται αφορμή οι μαθητές/τριες να καταγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η φωτογραφία και να αιτιολογήσουν γιατί είναι σημαντική η σχέση ανάμεσα στον παππού, στη γιαγιά και στα εγγόνια. Στην παρουσίαση της θεατρικής παράστασης «Η οικογένεια Νόε κι εμείς» (B.M.3: 53) το ερώτημα γιατί είναι δύσκολες οι σχέσεις, εκτός των άλλων, ανάμεσα σε νέους και γέρους αποτελεί την καλύτερη αφορμή να ακολουθήσει στην τάξη χρήσιμη και εποικοδομητική συζήτηση με αυτό το θέμα. Τέλος, σε άσκηση του τετραδίου εργασιών, στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Μιριέλ Μπαρμπερί, *Στην άκρη των χειλιών μου... η απόλαυση* (T.E.1: 34) στις αναμνήσεις της συγγραφέως, πρωταγωνιστής είναι ο παππούς της.

Στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' & Β' τάξης: Το ποίημα «Ο παππούλης» του Βασίλη Ρώτα, από το παιδικό βιβλίο *Αννούλα* και οι δραστηριότητες που προτείνονται (σελ. 24-25), οδηγούν στη συλλογή από τους μαθητές/τριες πληροφοριών για τις ασχολίες των παππούδων τους. Επιπλέον να θυμηθούν και κάποια ευχή που τους έδωσε ο παππού τους και τότε έγινε αυτό. Στο απόσπασμα με τίτλο «Η κλώσα» από το βιβλίο της Χρυσούλας Χατζηγιαννίου, *Το πήλινο κανάτι* (σελ. 26-27), ο παππούς φροντίζει την εγγονή του και η γιαγιά την συμβουλεύει όπως και στο «Το τρομαγμένο χελιδονάκι» της Γεωργίας Ταρσούλη από το βιβλίο, *Ένα βιβλίο για τα μικρά μας* (σελ. 87-89). Στο λαϊκό παραμύθι από τη Μήλο «Φύλλο φύλλο της κουκιάς» (σελ. 56-58) και στο λαϊκό παραμύθι από τη Κάσο «Το μέλι» (σελ. 69-70) κυριαρχούν οι αγνοί και άδολοι χαρακτήρες του παππού και της γιαγιάς. Η δραστηριότητα του κειμένου «Η πρώτη μέρα στο σχολείο» του Κλοντ Γκούτμαν (σελ. 32) προτείνει στους μαθητές να ζητήσουν εκτός από τους γονείς τους και από τον παππού και τη γιαγιά τους, να τους διηγηθούν την δική τους πρώτη μέρα στο σχολείο και η δραστηριότητα από το λαϊκό παραμύθι «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά» (σελ. 84) να προσκαλέσουν στο σχολείο κάποιον/α μεγάλης ηλικίας, όπως η γιαγιά της φωτογραφίας, για να τους αφηγηθεί παραμύθια. Η αφήγηση παραμυθιών και η εξιστόρηση προσωπικών στιγμών, εμπειριών αγαπημένη στιγμή για όλους. Στη δραστηριότητα στο δημοτικό τραγούδι από τη Θράκη «Χελιδόνισμα» (σελ. 142) καλούνται οι μαθητές να ρωτήσουν και τους παππούδες ή και άλλους μεγαλύτερους για να τους πουν κάλαντα που λέγανε, όταν ήτανε

παιδιά. Στη δραστηριότητα στο παραμύθι από τη Μέση Ανατολή «Τα δύο αδέρφια» (σελ. 144) να ρωτήσουν τον παππού ή τη γιαγιά για να τους πουν ιστορίες από τον καιρό του θερισμού στην εποχή τους. Τέλος, η εικόνα της οικογένειας (σελ. 17) από τα παλιά χρόνια με τη γιαγιά να γνέθει το μαλλί και η πρόταση για να περιγράψουν τι ακριβώς κάνει το κάθε πρόσωπο, αποτελεί αφορμή για συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις αλλαγές που έχουν γίνει στους ρόλους μέσα στην οικογένεια των προσώπων της εικόνας και ειδικά των παππούδων και των γιαγιάδων.

Στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Γ' & Δ' τάξης: στο ποίημα της Θέτης Χορτιάτη «Λούνα παρκ, παπούλη» (σελ. 39) από την *Ανθολογία παιδικής ποίησης*, αναδεικνύεται η γλυκιά μορφή του «παπούλη», η αγαθότητά του σε μια προσέγγιση γεμάτη τρυφερότητα και παιγνιώδη διάθεση. Ιδιαίτερα σημαντική η πρόταση στη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες να ηχογραφήσουν τον παππού τους ή τον παπού των φίλων τους, όταν τραγουδά ή όταν λέει ιστορίες και παραμύθια. Στο «Λογοπαίχνιδο» (σελ. 60) πρωταγωνιστής είναι ένας «γέρος» σ' ένα παιχνίδι λέξεων που λειτουργεί με ευχάριστο και ευτράπελο τρόπο. Στην παραμυθική αφήγηση «Παππούς και εγγονή» της Φωτεινής Φραγκούλη από *Το μισό πιθάρι*, κυρίαρχο στοιχείο στο διαπολιτισμικό κείμενο είναι η βαθιά σχέση αγάπης παππού και εγγονής.

Στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Ε' & ΣΤ' τάξης: στο απόσπασμα με τίτλο «Η καρδιά ενός ποντικού» (σελ. 85-87) από το μυθιστόρημα του Ρόαλντ Ντακ, *Οι μάγισσες*, κυριαρχεί η σχέση αγάπης και τρυφερότητας της γιαγιάς και του ποντικού εγγονού της. Στο απόσπασμα με τίτλο «Οι κάλοι της Κλάρας» (σελ. 133-134) από το βιβλίο του Ντιμίτερ Ινκίφ, *Η αδερφή μου η Κλάρα*, με πολύ χιούμορ και πρωτότυπο και διασκεδαστικό τρόπο περιγράφεται η κηδεία μιας γερόντισσας, υπενθυμίζοντας στους μαθητές/τριες πως υπάρχει και αυτή η πλευρά στη ζωή. Στο ποίημα «Το παραμύθι της γιαγιάς» του Ιωάννη Πολέμη (σελ. 227) προβάλλεται η αξία της καλοσύνης και το μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών να ακούνε τα παραμύθια της. Τέλος, ο πολύ γνωστός ο πίνακας του Νικόλαου Γύζη «Το παραμύθι της γιαγιάς» (σελ. 227 & 228) μεταφέροντας τους μαθητές/τριες στο παρελθόν, υπενθυμίζει τον ρόλο τη γερόντισσας ως θεματοφύλακα και μεταδότη της παράδοσης.

Συμπεράσματα

Από την καταγραφή και την ανάλυση κειμένων στα οποία ο πρωταγωνιστικός ρόλος αφορά άτομα της τρίτης ηλικίας, κειμένων στα οποία υπάρχουν αναφορές σε άτομα της τρίτης ηλικίας και εικόνων που εμπεριέχουν σε πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο άτομα της τρίτης ηλικίας στα εν χρήσει βιβλία του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ότι η παρουσία τους επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της οικογένειας και τη συναισθηματική ανάπτυξη των εγγονών τους, καθώς είναι φορείς γνώσης, εμπειριών, παράδοσης και αξιών της ζωής που τα παραδίδουν από γενιά σε γενιά και επομένως αποτελούν ουσιαστικό και πολύτιμο μέρος του κοινωνικού συνόλου. Αντικείμενο μελλοντικής έρευνας με τον ίδιο σκοπό θα μπορούσε να αποτελεί η καταγραφή και η ανάλυση κειμένων, αναφορών και εικόνων που

εμπεριέχουν σε πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο άτομα της τρίτης ηλικίας στα υπόλοιπα εν χρήσει βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α. (2019). *Ψυχολογία της Τρίτης Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αγραφιώτης, Δ. (2003). *Υγεία, Αρρώστια, Κοινωνία. Τόποι και τρόποι σύμπλεξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βουλή των Ελλήνων, Σύνταγμα της Ελλάδος, (2019). *Άρθρο 21§3*. Διαθέσιμο online: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>, προσπελάστηκε στις 6/8/2020.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020). *Η Ελλάδα με Αριθμούς (Απρίλιος - Ιούνιος 2020)*. Διαθέσιμο online: <https://www.statistics.gr/el/greece-in-figures>, προσπελάστηκε στις 12/7/2020.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1999). *Έλληνες Ηλικιωμένοι Πολίτες. Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον*. Αθήνα: Έλλην.
- Καρακίτσιος, Α. (n.d.). *Οι αναπαραστάσεις της τρίτης ηλικίας*. Διαθέσιμο online: <http://users.auth.gr/akarakit/lessons.htm>, προσπελάστηκε στις 3/8/2020.
- Macionis, J., & Plummer, K. (2008). *Sociology: A Global Introduction* (4th ed.). England: Pearson Education.
- Παπάνης, Ε., (2007). *Τρίτη ηλικία*. Διαθέσιμο online: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7466.html, προσπελάστηκε στις 2/8/2020.
- Τεπέρογλου, Α. (2004). Ο ηλικιωμένος και η οικογένειά του. Στο Λ.Μ. Μουσσούρου, Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής, θεωρητικά, Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις* (σελ. 161-183). Αθήνα: Gutenberg.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (n.d.). *Ψηφιακό Σχολείο. Σχολικά Διαδραστικά Βιβλία*. Διαθέσιμο online: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/>, προσπελάστηκε στις 10/7/2020.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διδακτικό σενάριο στην Β΄ Γυμνασίου για την Άλωση της Πόλης

Μαμάκου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc, kmamakou@hotmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου να εργαστούν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και μέσω της διερευνητικής μάθησης να διδαχθούν τα γεγονότα της Άλωσης της Πόλης διαθεματικά. Κύριος στόχος είναι να κατανοήσουν τις αιτίες, τις συνέπειες, αλλά και τα βασικά γεγονότα που οδήγησαν στην Άλωση, καθώς και την απήχυσή της στους σε όσους έζησαν εκείνη την εποχή, αλλά και σε μεταγενέστερους, για τους οποίους αποτέλεσαν πηγή καλλιτεχνικής δημιουργίας. Παράλληλα, με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν κείμενα και προβολές παρουσίασης με αφετηρία το υλικό που θα μελετήσουν. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται ο συνδυασμός του κλασικού σχολικού γραμματισμού με τον κριτικό γραμματισμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το όλο εγχείρημα αξιολογήθηκε θετικά, τόσο από τους μαθητές που εργάστηκαν με ενθουσιασμό, όσο και από τη διδάσκουσα, η οποία έμεινε ικανοποιημένη από το υλικό που της παρουσίασαν οι μαθητές.

Λέξεις - Κλειδιά: διερευνητική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική διδασκαλία.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Γνωστικό αντικείμενο: Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία

Διδακτική ενότητα: Κεφάλαιο 4, Ενότητα III, μέρος 2ο «Η Άλωση της Πόλης», ΟΕΔΒ, σελ. 67 – 68.

Αριθμός μαθητών: είκοσι δύο (22)

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Εργαστήριο Πληροφορικής

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: πέντε (05) ώρες στο Εργαστήριο Πληροφορικής

Διαθεματικό εύρος σεναρίου: Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνικά Κείμενα.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (έντυπα και ηλεκτρονικά) και εποπτικά μέσα:

- ✓ Σχολικό εγχειρίδιο «Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία»
- ✓ Διαδραστικός πίνακας
- ✓ Λογισμικό Centennia
- ✓ Διαδίκτυο (φυλλομετρητής)
- ✓ Λογισμικό παρουσίασης
- ✓ Ηλεκτρονικά (ή έντυπα) φύλλα εργασίας

Προαπαιτούμενα μαθήματος:

- ✓ Εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό Centennia
- ✓ Εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- ✓ Επαρκής χειρισμός του διαδικτύου
- ✓ Επαρκής χειρισμός του λογισμικού παρουσίασης
- ✓ Βασική γνώση εργαλείων MS Office
- ✓ Ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Σύντομη περιγραφή σεναρίου - Θεωρητικό πλαίσιο

Με τη διδακτική πρόταση που ακολουθεί επιδιώκεται να διδαχθούν οι μαθητές την Άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς μέσα από μια διερευνητική μαθησιακή διαδικασία με την αξιοποίηση πληθώρας υλικού πέραν αυτού του σχολικού εγχειριδίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, όχι μόνο από τη σκοπιά των γεγονότων και των πηγών, αλλά και μέσα από την τέχνη.

Αρχικά, οι μαθητές θα λάβουν όλες τις απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες για την Άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς μέσα από την προβολή του σχετικού ντοκυμαντέρ του National Geographic, το οποίο για λόγους συντομίας και προκειμένου να αποφευχθούν λεπτομέρειες που μπορεί να κουράσουν τους μαθητές, έχει μονταριστεί από τον εκπαιδευτικό. Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι μπορούν να προσλάβουν τις ίδιες, αλλά και επιπλέον γνώσεις από αυτές που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, μέσα από έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο επικουρικά και όχι ως το βασικό μέσο διδασκαλίας.

Επιπλέον, η οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν διδακτικά τις πηγές, χρονικά και χάρτες της εποχής εκείνης, αλλά και σύγχρονα λογισμικά, όπως το Centennia. Ακόμη, η διερεύνηση των μαθητών πραγματοποιείται και μέσα από τη δημόδη βυζαντινή παράδοση, δηλαδή μέσα από θρήνους, θρύλους και παραδόσεις, που έχουν διασωθεί σχετικά με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς, καθώς και μέσα από πίνακες ζωγραφικής σπουδαίων ευρωπαϊών καλλιτεχνών, που έχουν εμπνευστεί από τις πολεμικές συγκρούσεις για την κατάκτηση της Πόλης.

Βασικοί άξονες της διδασκαλίας μέσα από το παρόν διδακτικό σενάριο που υλοποιείται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου είναι η αναζήτηση και αξιοποίηση γνωστικού τύπου πληροφοριών, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών μέσα από την αξιολόγηση της παρεχόμενης πληροφορίας και η παραγωγή πρωτότυπων κειμένων γραπτού λόγου. Σε όλο το εγχείρημα της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης έμφαση δίνεται στην εργασία σε ομάδες, στη διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, στην ανακαλυπτική πορεία της μάθησης και στη διαδικασία ανατροφοδότησης των μαθητών καθ' όλη την προσπάθειά τους (Ματσαγγούρας, 2000, Slavin, 2007). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει για να δώσει οδηγίες, να λύσει τυχόν απορίες, να συμβουλέψει,

να προωθήσει τη συζήτηση ή να βοηθήσει στον συντονισμό των ομάδων (Κοιλιάδης, 2005). Με λίγα λόγια, θα λέγαμε πως βοηθά τον μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Τέλος, αξ σημειωθεί ότι το σενάριο διέπεται από τη διεπιστημονική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως την Νεοελληνική Λογοτεχνία. Επίσης, η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως σε εποπτικό υλικό (video, εικόνες, χάρτες) (Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Στοχοθεσία

1. Γνωστικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές:

- να παρακολουθήσουν και να βιώσουν την Άλωση της Πόλης και την πτώση του Βυζαντίου με εποπτικό τρόπο
- να κατανοήσουν τον ρόλο της διαμάχης ενωτικών και ανθενωτικών στην εξέλιξη των γεγονότων
- να αντιληφθούν τον συσχετισμό δυνάμεων Βυζαντινών – Οθωμανών
- να γνωρίσουν τις προετοιμασίες των Βυζαντινών και κυρίως των Οθωμανών πριν την πολιορκία της Πόλης
- να γνωρίσουν τις βιαιότητες στις οποίες προέβησαν οι Οθωμανοί μετά την άλωση
- να αναπτύξουν τεχνικές πρόσληψης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων μέσα από τη λογοτεχνία και τη ζωγραφική
- να αντιληφθούν την ερμηνεία των πηγών ως μαρτυριών εντός του ιστορικού πλαισίου
- να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου
- να αντιληφθούν πως τα ιστορικά γεγονότα μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για διάφορες μορφές τέχνης.

2. Παιδαγωγικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκουμε:

- να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές να μάθουν μέσα από μια δυναμική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, δουλεύοντας ομαδικά και συνεργατικά
- να μάθουν οι μαθητές να επεξεργάζονται και να κρίνουν το προβαλλόμενο υλικό με σκοπό να το χρησιμοποιούν ως πηγή γνώσης (διερευνητική – βιωματική μάθηση)
- να εξοικειώσουμε τους μαθητές με νέους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης
- να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον
- να κινητοποιήσουμε τη δημιουργική τους φαντασία

3. Τεχνολογικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκουμε:

- να δώσουμε έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού και να καλλιεργήσουμε παράλληλα με τον κλασικό και τον νέο γραμματισμό

- να βοηθήσουμε τον μαθητή να εξοικειωθεί με λογισμικά, όπως το Centennia που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας
- να βοηθήσουμε τον μαθητή να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που θέτει το διαδίκτυο και οι ΤΠΕ στην αναζήτηση και στον εντοπισμό πληροφοριών για ένα θέμα

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

1η και 2η ώρα

Σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή της αφόρμησης, ο διδάσκων μέσα από τον διάλογο διερευνά τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με το υπό εξέταση ιστορικό γεγονός συνδέοντάς το με την προηγούμενη διδακτική ενότητα. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε πέντε ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων. Ταυτόχρονα, ο διδάσκων αναθέτει και τον ρόλο που θα έχει ο κάθε μαθητής στην ομάδα του. Οι ρόλοι συνοψίζονται σε αυτόν του συντονιστή, του χειριστή του Η/Υ, του γραμματέα και του παρουσιαστή. Κατόπιν, δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις από τον διδάσκοντα για τον τρόπο που θα εργαστούν οι μαθητές. Στη συνέχεια, πριν την προβολή του ντοκιμαντέρ διανέμεται σε κάθε ομάδα το 1ο φύλλο εργασίας, το οποίο είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Οι μαθητές αρχικά διαβάζουν τις ερωτήσεις που περιέχονται στο έντυπο φύλλο εργασίας, έτσι ώστε να προσέξουν σε ποια σημεία της προβολής πρέπει να επικεντρωθούν. Τέλος, ο διδάσκων προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ του National Geographic «Η Άλωση της Πόλης», διάρκειας σαράντα λεπτών.

3η ώρα

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, εργάζονται στους σταθμούς εργασίας για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τους και τις οδηγίες που υπάρχουν σε αυτά. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο, όταν οι μαθητές διατυπώνουν απορίες, τους δίνει οδηγίες για την πορεία εργασίας τους και γενικότερα τους ενθαρρύνει ώστε να εργαστούν αυτόνομα, παρέχοντάς τους την υποστήριξη και την καθοδήγησή του. Επίσης, ελέγχει και αξιολογεί, όσο είναι δυνατόν, τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές ώστε να φτάσουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να εργαστούν πάνω στα ακόλουθα θέματα:

ΟΛΕΣ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ: Οι μαθητές, αφού παρακολουθήσουν το ντοκιμαντέρ, απαντούν στις ερωτήσεις που αφορούν τα βασικά ιστορικά γεγονότα της Άλωσης.

1η ΟΜΑΔΑ: Προσεγγίζει το υπό εξέταση ιστορικό γεγονός μέσα τη λογοτεχνία και ειδικότερα μέσα από δημοτικά τραγούδια και λαϊκούς θρύλους που έχουν διασωθεί.

2η ΟΜΑΔΑ: Εργάζεται πάνω σε ιστορικές πηγές για την Άλωση της Πόλης.

3η ΟΜΑΔΑ: Διερευνά την απήχηση του ιστορικού γεγονότος της Άλωσης ως πηγής έμπνευσης για διάσημους ζωγράφους.

4η ΟΜΑΔΑ: Προσεγγίζει το ιστορικό γεγονός της Άλωσης μέσα από κείμενα χρονογράφων της εποχής εκείνης και διερευνά την απήχηση του γεγονότος σε όσους το βίωσαν.

5η ΟΜΑΔΑ: Διερευνά τη στρατηγική σημασία της Πόλης και αναζητά τις μεταβολές στα σύνορα της βυζαντινής αυτοκρατορίας με τη βοήθεια χαρτών, εικόνων και του λογισμικού Centennia.

Κάθε ομάδα ασχολείται με τη συλλογή και επεξεργασία του υλικού. Στη συνέχεια, καταγράφει τα αποτελέσματα της ερευνητικής της προσπάθειας σε έγγραφο Word ή ετοιμάζει προβολή παρουσίασης, ανάλογα με τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας που της δόθηκε, και το αποθηκεύει στην επιφάνεια εργασίας της.

4η – 5η ώρα

Κατά τις δύο τελευταίες ώρες του εγχειρήματος διδάσκων και μαθητές καλούνται να αναφερθούν στα αποτελέσματα της συλλογικής αυτής διδακτικής προσπάθειας. Αρχικά, κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της προσπάθειάς της στην ολομέλεια μέσω του διαδραστικού πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση με επισημάνσεις, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, λαμβάνονται υπόψη η επίτευξη των γνωστικών στόχων, το επίπεδο συνεργασίας εντός της ομάδας, καθώς και η συνεισφορά του κάθε μέλους στην υλοποίηση των στόχων της ομάδας.

Φύλλα εργασίας

Κοινό φύλλο εργασίας για όλες τις ομάδες

Λαμβάνοντας υπόψη σας το ντοκυμαντέρ του National Geographic που προβλήθηκε με θέμα την Άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς το 1453 να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου:

1. Ποιος ο ρόλος του Σχίσματος (1054) στις σχέσεις Ανατολής και Δύσης;
2. Πώς αντέδρασαν οι Βυζαντινοί στις προσπάθειες του Κωνσταντίνου
3. Παλαιολόγου για ένωση των δύο εκκλησιών;
4. Πώς προετοίμασε ο Μωάμεθ τον αποκλεισμό της Πόλης;
5. Συγκρίνετε τις δυνάμεις Βυζαντινών – Οθωμανών.
6. Τι ήταν το «υγρό πυρ» και πώς το χρησιμοποίησαν οι Βυζαντινοί;
7. Ποιες ήταν οι τελευταίες ενέργειες του βυζαντινού αυτοκράτορα λίγο πριν την άλωση;
8. Σε τι είδους λεηλασίες προέβησαν οι Οθωμανοί μετά την άλωση της Πόλης;
9. Ποια η τύχη του άμαχου πληθυσμού που είχε συγκεντρωθεί στην Αγία Σοφία;

Φύλλο εργασίας για την 1η ομάδα (Λογοτέχνες)

Δικτυακός τόπος: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8801>

Ερωτήσεις:

1. Να μελετήσετε τα ακόλουθα δημοτικά τραγούδια: Της Αγίας Σοφίας, Το ανακάλημα της Κωνσταντινουπόλεως, Πάρθεν η Ρωμανία και να γράψετε στον επεξεργαστή κειμένου σε μια παράγραφο 50 λέξεων περίπου τα συναισθήματα που κυριαρχούν.
2. Να μελετήσετε τους λαϊκούς θρύλους: Ο μαρμαρωμένος βασιλιάς, Ο παπάς της Αγίας Σοφίας, Η Αγία Τράπεζα, Τα μισοτηγανισμένα ψάρια και να γράψετε στον επεξεργαστή κειμένου σε μια παράγραφο 50 λέξεων περίπου τα μεταφυσικά στοιχεία που κυριαρχούν στους θρύλους αυτούς.

Φύλλο εργασίας για την 2η ομάδα
(Ιστοριοδίφες)

Μεταβείτε στον φάκελο με τίτλο «Πηγές για την Άλωση» που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ σας, μελετήστε τις πηγές και στη συνέχεια απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου:

1. Αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα του S. Linner «Ιστορία του Βυζαντινού πολιτισμού», αλλά και τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους η Μόσχα θεωρήθηκε η Τρίτη Ρώμη.
2. Αντλώντας στοιχεία από το παράθεμα του π. Γεωργίου Μεταλληνού «Τουρκοκρατία», αλλά και τις ιστορικές σας γνώσεις, να αναφέρετε τις αιτίες της πτώσης της βυζαντινής αυτοκρατορίας.

Φύλλο εργασίας για την 3η ομάδα
(Καλλιτέχνες)

Δικτυακός τόπος: www.google.gr

1. Αναζητήστε φωτογραφίες από πίνακες ζωγραφικής που έχουν ως θέμα τους την Άλωση της Πόλης. Αποθηκεύστε τους και ετοιμάστε μία προβολή παρουσίασης με πληροφορίες για αυτούς (π.χ. όνομα δημιουργού, χρονολογία, σε ποιο μουσείο εκτίθενται, κ.α.)
2. Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται από την παρατήρηση αυτών των έργων ζωγραφικής;

Φύλλο εργασίας για την 4η ομάδα
(Χρονικογράφοι)

Μεταβείτε στον φάκελο με τίτλο «Χρονικόν» που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ σας, μελετήστε τα δύο αποσπάσματα του Γ. Σφραντζή και στη συνέχεια γράψτε στον επεξεργαστή κειμένου δύο κείμενα 100 λέξεων περίπου το καθένα για τα ακόλουθα θέματα:

1. Υποθέστε πως είστε μια γυναίκα που βίωσε τα γεγονότα της άλωσης και τα καταγράφει σε μία σελίδα του ημερολογίου της (παράθεμα «Η άλωση»).
2. Υποθέστε πως είστε ένας Βυζαντινός στρατιώτης που ήταν παρών στον τραυματισμό του Ιουστινιάνη και καταγράφει το γεγονός σε τοπική εφημερίδα της εποχής (παράθεμα «Ο τραυματισμός του Ιουστινιάνη»).

Φύλλο εργασίας για την 5η ομάδα
(Χαρτογράφοι)

A. Λογισμικό: Centennia

B. Δικτυακός τόπος: www.google.gr

1. Παρουσιάστε στον διαδραστικό πίνακα τις αλλαγές στα σύνορα της βυζαντινής αυτοκρατορίας από το 1000 μ.Χ. έως το 1453 μ.Χ. με τη βοήθεια του λογισμικού Centennia. Εξηγήστε στους συμμαθητές σας τις αλλαγές αυτές συνδέοντάς τες με τα ανάλογα ιστορικά γεγονότα.

2. Αναζητήστε στο διαδίκτυο χάρτες ή φωτογραφίες από τις οποίες προκύπτει η θέση της Κωνσταντινούπολης. Να τις αποθηκεύσετε σε φάκελο που θα δημιουργήσετε και στη συνέχεια να περιγράψετε τη στρατηγική σημασία της Πόλης.

Συμπεράσματα

Οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές οδηγήθηκαν στη γνώση μέσα από την προβολή ενός ντοκυμαντέρ ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ενεργοποιήθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια της προβολής. Έχοντας εξασκηθεί να δουλεύουν σε ομάδες ανταποκρίθηκαν θετικά και δούλεψαν με ενθουσιασμό. Επίσης, η εξοικείωση των μαθητών με τους Η/Υ και τα προγράμματα word και ppt συνέβαλε θετικά στην επιτυχή υλοποίηση του όλου εγχειρήματος. Τέλος, ο αριθμός των ερωτήσεων των φύλλων εργασίας επέτρεψε στους μαθητές να εργαστούν με άνεση και να απαντήσουν σε αυτές εντός του προβλεπόμενου χρόνου.

Βιβλιογραφία

Κοιλιάδης, Θ. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Α: Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Λιννέρ, Σ. (1999). *Ιστορία του Βυζαντινού πολιτισμού*. Αθήνα, Γκοβόστης.

Ματσαγγούρας, Η (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα, Γρηγόρης.

π. Μεταλληνός, Γ. (1998). *Τουρκοκρατία. Οι Έλληνες στην οθωμανική αυτοκρατορία*. Αθήνα, Ακρίτας.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα, Αθηνά.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σφραντζής, Γ. *Χρονικόν*. Στο Maisano, R. (Eds.), *Georgii Sphrantzae Chronicon, Corpus Fontium Historiae Byzantinae* (1990). Roma.

Διδακτικό η-σενάριο: «Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Λεβεντάκης Χαράλαμπος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ11, PhD, xleventakis@gmail.com

Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί φυσική έκφραση του παιδιού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Προσφέρει γνώση και ψυχαγωγία, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη συνεργασία, το σεβασμό, τη διαφορετικότητα και προετοιμάζει τα παιδιά για τον κόσμο των ενηλίκων. Παρακολουθώντας κανείς τα σημερινά παιδιά, να βυθίζονται όλο και περισσότερο στους υπολογιστές, σε παιχνίδια που τα παρασύρουν μέσα σε πλασματικούς κόσμους, αναπολούμε παλιές εποχές και ξεχασμένα στο χρόνο παιχνίδια.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια

Εισαγωγή

Με τη χρήση των ΤΠΕ διαμορφώνεται ένα συνεργατικό και διερευνητικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και υποστηρίζονται παρέχοντας ανατροφοδότηση για την ατομική και ομαδική τους απόδοση. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών, παρέχονται εμπειρίες, βιωματική δράση και ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, μέσα από εφαρμογές όπως το *Greektots* και την ψηφιακή περιήγηση στα εκθέματά του, αλλά και το *YouTube*, την *Ιστοσελίδα* του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς καθώς και τις εφαρμογές *Google forms* για την εμβάθυνση και αξιολόγηση των γνώσεών τους σχετικά με τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια.

Η τηλεδιάσκεψη δίνει τη δυνατότητα για πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και καθοδήγηση και αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Ένα επίσης σημαντικό πλεονέκτημα, που προσφέρει η χρήση της τηλεδιάσκεψης, είναι η ευρείας κλίμακας αλληλεπίδραση που μπορεί να λάβει μέρος μεταξύ των συμμετεχόντων.

Παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου

Τίτλος Μαθήματος: «Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια». **Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:** ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ: Φυσική Αγωγή, Ιστορία, Πληροφορική.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προϋπάρχουσες αντιλήψεις: Οι μαθητές κατέχουν ήδη γνώσεις σχετικά με το θέμα που εξετάζεται από προηγούμενες τάξεις, καθώς το θέμα περιλαμβάνεται στα ΑΠΣ και στα ΔΕΠΠΣ όλων σχεδόν των τάξεων του Δημοτικού. Οι μαθητές έχουν εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε παραδοσιακά παιχνίδια, αλλά δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τη σχέση των παλιότερων ομαδικών παιχνιδιών με τα σημερινά. Από τεχνολογικής άποψης οι μαθητές δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι

με την πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. **Τάξη:** ΣΤ΄, **Διάρκεια:** διδακτικές ώρες (Σύγχρονη εξ αποστάσεως)

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες για την ιστορία, την παράδοση, τα παιχνίδια με τα οποία μεγάλωσαν και έπαιξαν γενιές παιδιών από την αρχαιότητα μέχρι τα νεώτερα χρόνια με εκπληκτική συνέχεια μέσα στο χρόνο.

Επιμέρους στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

1. Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα παιχνίδια του χθες και την εξέλιξή τους στο χρόνο.
2. Να ανακαλύψουν τη σχέση των παλιότερων ομαδικών παιχνιδιών με τα σημερινά.
3. Να αντλήσουν πληροφορίες για την ιστορία και την παράδοση αυτών των παιχνιδιών.

Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

1. Να αναγνωρίσουν την αξία των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Να εξοικειωθούν στη χρήση μηχανών αναζήτησης.
3. Να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

1. Να αναπτύξουν, μέσα από την εργασία σε ομάδες, το συναίσθημα της συνεργασίας και της συνευθύνης.
2. Να καλλιεργήσουν την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, την ευγενή άμιλλα και το σεβασμό προς τους άλλους.
3. Να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη χρήση των Νέων τεχνολογιών και να βιώσουν αισθήματα ευχαρίστησης και διασκέδασης μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής σε αυτήν.

Υλικοτεχνική υποδομή

Η εφαρμογή του σεναρίου θα γίνει μέσω τηλεδιάσκεψης στην πλατφόρμα *Webex meeting*. Θα κάνουμε στους μαθητές μια διαδραστική εξερεύνηση και περιήγηση σε ψηφιακό περιβάλλον στο Εικονικό Μουσείο Αρχαίων Παιχνιδιών του *Greektots*. Θα χρησιμοποιήσουμε επίσης, βίντεο από το *YouTube* παραθέτοντας πληροφορίες σχετικά με τα παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα. Επιπλέον, θα κάνουμε μια παρουσίαση για τα Παραδοσιακά Παιχνίδια μέσα από την *Ιστοσελίδα* του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας. Τέλος θα χρησιμοποιηθούν οι εφαρμογές *Google forms*, ώστε να αξιολογήσουμε, μέσω κουίζ, τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές από όλη τη διαδικασία. Όλα τα

παραπάνω (ο φάκελος του μαθητή) έχουν σταλεί στα email των μαθητών και είναι αναρτημένα στην *e-class*, ώστε να μπορούν να ανατρέξουν οι μαθητές και ασύγχρονα και να έχουν ανατροφοδότηση. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, κάμερα και μικρόφωνο.

Περιγραφή του σεναρίου

Προετοιμασία της διδασκαλίας: Η εφαρμογή του σεναρίου θα γίνει θα γίνει μέσω τηλεδιάσκεψης στην πλατφόρμα Webex meeting και μέσω του προσωπικού μου λογαριασμού, ο οποίος στέλνεται στους μαθητές και τους καλούμε να συμμετέχουν στο δωμάτιο τηλεδιάσκεψης. Αφού έχουμε ελέγξει μικρόφωνο και κάμερα, συνδέσμους, λογισμικά και φύλλα εργασίας, κάνουμε αποδεκτούς τους μαθητές στην τηλεδιάσκεψη και ξεκινάμε το μάθημά μας.

Διδακτική μέθοδος: Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου στηρίζεται στις αρχές του επικοδομισμού μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως εισήγησης του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής σχετικά με τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια, όσο και της εργασίας των μαθητών, όπου θα αλληλεπιδράσουν με τις πηγές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Οργάνωση της τάξης: Οι μαθητές εργάζονται ο καθένας από το χώρο του σε σύγχρονη σύνδεση και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και άλλους συμμαθητές τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στη διερεύνηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων, στην ενθάρρυνση, καθοδήγηση και διευκόλυνσή των μαθητών κατά την εκτέλεση του φύλλου εργασίας καθώς και στο συντονισμό της όλης διαδικασίας.

Δραστηριότητες/ Φάσεις Διδασκαλίας

1^η Σύγχρονη Συνεδρία (45')

1^η διδακτική ώρα (7.1.1., 7.1.2., 7.1.3., 7.2.1., 7.2.3., 7.3.1., 7.3.2., 7.3.3.),

Δραστηριότητα Α (20')

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, διαμοιράζοντας την οθόνη του και μέσω του Greektoys κάνει στους μαθητές μια διαδραστική εξερεύνηση και περιήγηση σε ψηφιακό περιβάλλον στο Εικονικό Μουσείου Αρχαίων Παιχνιδιών.

Οι μαθητές παρακολουθούν την περιήγηση και απαντούν σε μία σειρά από ερωτήσεις για τα υλικά και τις μορφές των κατασκευών.

1^η διδακτική ώρα (7.1.1., 7.1.2., 7.1.3., 7.2.2., 7.2.3., 7.3.2., 7.3.3.),

Δραστηριότητα Β (10')

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής παραθέτει πληροφορίες σχετικά με τα παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα μέσα από την παρακολούθηση ενός βίντεο στο YouTube: Παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα. Οι μαθητές παρακολουθούν τα βίντεο και απαντούν σε μία σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιχνιδιών στην Αρχαία Ελλάδα.

1^η διδακτική ώρα (7.1.1., 7.1.2., 7.1.3., 7.2.3., 7.3.1., 7.3.2., 7.3.3.),

Δραστηριότητα Γ (15')

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, διαμοιράζοντας την οθόνη του, κάνει μια παρουσίαση για τα Παραδοσιακά Παιχνίδια μέσα από την ιστοσελίδα του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας: Εικονικό Μουσείο Αρχαίων – Παραδοσιακών Παιχνιδιών

Αξιολόγηση του μαθήματος

Με διερευνητικές ερωτήσεις, προτρέπουμε να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους και τον προβληματισμό τους για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και των γνώσεων που αποκόμισαν για τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια, καθ' όλη τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, ενώ ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση μέσω ψηφιακού φύλλου εργασίας, όπου διαπιστώνεται κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι. Ο σύνδεσμος βρίσκεται στην ηλεκτρονική μου τάξη και έχει σταλεί και στα email των μαθητών: Κουίζ αξιολόγησης γνώσεων αρχαίων – παραδοσιακών παιχνιδιών:

Φύλλο εργασίας

Εργασία: «Γράψτε πληροφορίες για κάποιο από τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια, ανατρέχοντας στο διαδίκτυο ή παίρνοντας συνέντευξη από τους γονείς ή τους παππούδες και τις γιαγιάδες σας».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Greektoys, <https://sites.google.com/view/greektoysvirtualmuseumgr/home?authuser=0>

Παραδοσιακά Παιχνίδια: Ιστοσελίδα του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κιλκίς

Παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα: <https://safeyoutube.net/w/my44>

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας: Εικονικό Μουσείο Αρχαίων – Παραδοσιακών Παιχνιδιών

Επεκτάσεις

Το παραπάνω εκπαιδευτικό σενάριο, με κάποιες τροποποιήσεις ως προς τους στόχους,

θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

2^η Σύγχρονη Συνεδρία (45')

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους για τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια και γίνεται σχετική συζήτηση με όλους τους συμμετέχοντες (40')

Ανακεφαλαίωση (5')

Όλο το υλικό της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει δημιουργηθεί και αναρτηθεί στην ηλεκτρονική μου τάξη (e-class) σε ανοικτό μάθημα στο link:

<https://eclass.sch.gr/modules/units/index.php?course=9060154110&id=117881>

Φύλλο εργασίας

Όνοματεπώνυμο μαθητή/τριας			
Τάξη	Ημερομηνία		

- **Γράψτε πληροφορίες για κάποιο από τα Αρχαία – Παραδοσιακά Παιχνίδια ανατρέχοντας στους συνδέσμους και στα βίντεο που είναι αναρτημένα στο αντίστοιχο μάθημα στην ηλεκτρονική μου τάξη ή παίρνοντας συνέντευξη από τους γονείς ή τους παππούδες και τις γιαγιάδες σας.**



Παιχνίδι:

Διδακτικό μ-Σενάριο στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία Α΄ Γυμνασίου με αναπλαισίωση δραστηριότητας κλειστού λογισμικού»

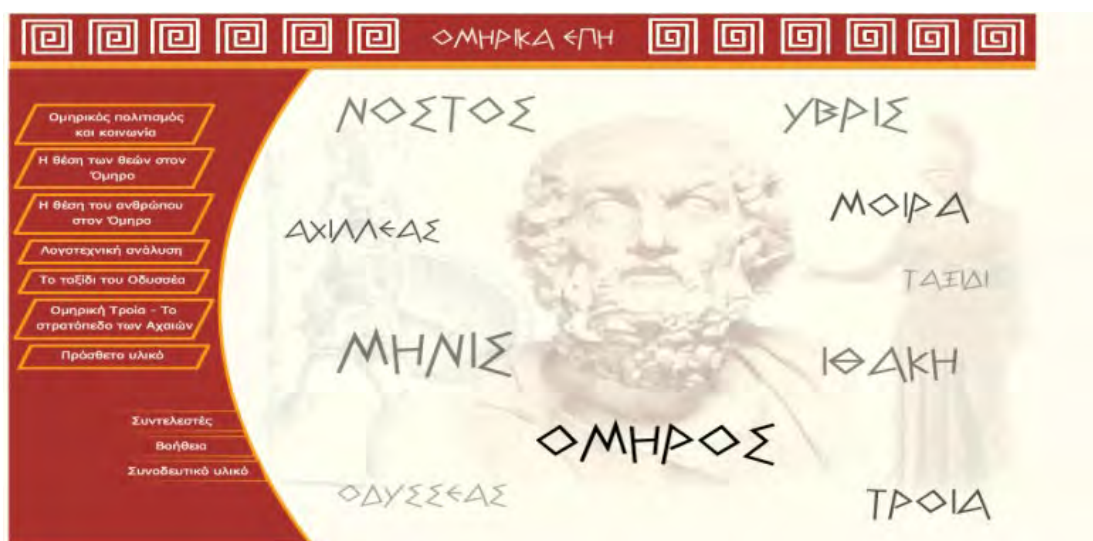
Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., dimbas72@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η αναπλαισίωση με μ-σενάριο μίας δραστηριότητας κλειστού τύπου του Εκπαιδευτικού Λογισμικού «Ομηρικά Έπη», το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικού Λογισμικού, Φωτόδεντρο. Στην πρώτη φάση, παρουσιάζεται και αξιολογείται η δραστηριότητα «Οι σταθμοί του ταξιδιού του Οδυσσέα» με έμφαση στα στοιχεία εκείνα που την συγκαταλέγουν στα Κλειστά Εκπαιδευτικά Λογισμικά και στις ασκήσεις τύπου Πρακτικής και Εκγύμνασης (drill and practice). Στη συνέχεια αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους η δραστηριότητα αυτή αναπλαισιώνεται και τέλος παρατίθεται η νέα διδακτική πρόταση, ώστε η δραστηριότητα να υλοποιηθεί και οι γνωστικοί στόχοι να επιτευχθούν, αλλά με τρόπο που να δίνεται πρωταγωνιστικός και διερευνητικός ρόλος στους μαθητές. Συνεπώς, μία δραστηριότητα κλειστού τύπου που εντάσσεται στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού, με γραμμική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, η οποία αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της αθροιστικής λογικής, κινείται, με τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού, προς την κατεύθυνση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και γενικότερα σε πιο προοδευτικές διδακτικές πρακτικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπλαισίωση, drill and practice, κονστρουκτιβισμός, λόγοι

Σημείωση: Το μ-σενάριο είναι μία οντότητα διδακτικού σχεδιασμού μιας διδακτικής πράξης, πλήρους και αυτόνομης, έχοντας, σε σχέση με το εκπαιδευτικό σενάριο μικρότερη έκταση, λιγότερο φιλόδοξη στοχοθεσία και πιο περιορισμένη ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου.



Ομηρικά Έπη

Περιγραφή λογισμικού και δραστηριότητας

Η εφαρμογή περιλαμβάνει θέματα από τα έργα του Ομήρου καθώς και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Το κεντρικό περιβάλλον είναι χωρισμένο σε ενότητες που περιλαμβάνει πληροφοριακό υλικό, εποπτικό υλικό και δραστηριότητες. Στη δραστηριότητα «Το ταξίδι του Οδυσσέα», οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν από ένα πλαίσιο τα ονόματα των σταθμών του ταξιδιού του ήρωα και με “σύρσιμο” του ποντικιού να τα τοποθετήσουν στο χάρτη ελέγχοντας την εγκυρότητα των απαντήσεών τους. Παράλληλα, δίνεται και η δυνατότητα να δουν προηγουμένως τον ίδιο χάρτη συμπληρωμένο σωστά (στατική εικόνα) ή να ακούσουν την αφήγηση του ταξιδιού βλέποντας και τη μετακίνηση του ήρωα στο χάρτη (κινούμενη εικόνα).



Οι σταθμοί του ταξιδιού του Οδυσσέα

Αξιολόγηση δραστηριότητας

Αξιολόγηση της δραστηριότητας ως προς καίριους και βασικούς πυλώνες της διδακτικής πράξης:

A. Κείμενο: Πολυτροπικό και διαδραστικό με στόχο την συγκράτηση γνώσεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως υλικό για την παρουσίαση της νέας γνώσης, είτε ως πηγή πληροφοριών.

B. Λόγοι: Η δραστηριότητα αντλεί από τις βασικές αρχές του συμπεριφορισμού με όλες τις συνακόλουθες παραμέτρους για την εκπαιδευτική διαδικασία (επίδειξη, προτυποποίηση ενεργήματος, ερώτηση, απάντηση, αξιολόγηση).

Γ. Αναπλαισίωση: Παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Δ. Ιδιαιτερότητες: Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης είναι περιορισμένη και οι “διαδρομές” αυστηρά προδιαγεγραμμένες (στη λογική drill and practice).

Ε. Ταυτότητες: Η αυθεντία του δασκάλου μετατοπίζεται στο λογισμικό (tutorial), ενώ ο ρόλος του μαθητή είναι παθητικός. Η γνώση αποκτάται μηχανιστικά και ταυτίζεται με την απομνημόνευση.

Αναπλαισίωση δραστηριότητας με μ-σενάριο

Τίτλος: «Από την Τροία στην Ιθάκη»

Πεδίο: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία - Ομηρικά Έπη – Οδύσσεια

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Απαιτούμενη χρονική διάρκεια: 2- 3 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης - Υλικοτεχνική Υποδομή

Ως προς τις προϋποθέσεις υλοποίησης θα πρέπει:

- Να εξασφαλιστεί η διαθεσιμότητα του Εργαστηρίου και να αποθηκευτεί το φύλλο εργασίας στον Η/Υ της κάθε ομάδας.
- Να υπάρχει εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου, τα Προγράμματα Παρουσίασης, τη συνεργατική επεξεργασία κειμένου στο google drive καθώς και με τη χρήση του Ιστολογίου (Για τη χρήση του Google Earth δίνονται οδηγίες με υπερσύνδεση στο Φύλλο Εργασίας).
- Να έχει εξασφαλιστεί η ύπαρξη πέντε τουλάχιστον λογαριασμών gmail προκειμένου να μπορεί να γίνει από κοινού επεξεργασία της παρουσίασης.
- Να έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία της Οδύσσειας καθώς η δραστηριότητα θα υλοποιηθεί κατά τα επαναληπτικά μαθήματα.

Περιγραφή

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διερευνούν με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφορίες για το ταξίδι του Οδυσσέα. Η κάθε ομάδα αναζητά υλικό για 2-3 σταθμούς του ταξιδιού του (ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών). Δίνεται η κατεύθυνση, οι μαθητές να αναζητήσουν υλικό (αναγνώσεις, εικόνες video, μουσική και ότι άλλο οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητο) που να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία πολυμεσικής παρουσίασης, η οποία θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο του σχολείου. Στην παρουσίαση οι μαθητές θα προσθέσουν και χάρτη με την εφαρμογή google earth. Στο τέλος της δραστηριότητας προβλέπεται συνολική θεώρηση της εργασίας των μαθητών και συζήτηση με προσανατολισμό στον αναστοχασμό για στην αξιολόγηση του εγχειρήματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Με την παρούσα πρόταση διδασκαλίας επιχειρείται να γίνει αναπλαισίωση (Bernstein, 1996) μιας δραστηριότητας ενός κλειστού λογισμικού, ώστε να η διδασκαλία να προσανατολιστεί σε πιο σύγχρονες και προοδευτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Στην σχεδιασμένη από το λογισμικό δραστηριότητα οι μαθητές εργάζονται στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού, καθώς η διδασκαλία περιλαμβάνει μικρά καλοσχεδιασμένα βήματα που εκτελούνται, ώστε να κατακτηθεί η γνώση. Παράλληλα, η μάθηση διαμορφώνεται από την επανάληψη και την ενίσχυση. Οι μαθητές ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα (Skinner, 1968) και οι γνωστικοί στόχοι επιτυγχάνονται με τη διαδικασία της δοκιμής και πλάνης. Οι αντιδράσεις που ανταμείβονται υπερσχύουν των άλλων που δεν ανταμείβονται (Thorndike, 1932). Συνεπώς, οι λόγοι (Κουτσογιάννης, 2011), από τους οποίους αντλεί η δραστηριότητα του λογισμικού, εναρμονίζονται πλήρως με τον συμπεριφορισμό.

Με την νέα δραστηριότητα επιτυγχάνεται η μετατόπιση των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, καθώς οι μαθητές, εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας, 2001), από παθητικοί δέκτες αποκτούν ρόλο διερευνητικό και δημιουργικό. Ταυτόχρονα, με την κοινωνική αλληλεπίδραση αναπτύσσονται γνωστικά στο πλαίσιο της ΖΕΑ (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης) (Vygotsky, 1978). Τέλος, αλληλεπιδρούν και κατακτούν τη γνώση με ενεργό συμμετοχή επιλέγοντας και μετασχηματίζοντας τις πληροφορίες, κάνοντας υποθέσεις, και παίρνοντας αποφάσεις, που στηρίζονται στην υπάρχουσα γνωστική τους δομή (Bruner, 1966).

Στόχοι - Σκεπτικό

Με την παρούσα διδακτική πρόταση οι γνωστικοί στόχοι δεν τροποποιούνται, αλλά εμπλουτίζονται. Αυτό που αλλάζει είναι οι διδακτικές πρακτικές και ο ρόλος των μαθητών και του εκπαιδευτικού.

A. Γνώσεις για την Οδύσσεια

- Να γνωρίσουν τους κυριότερους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα
- Να μάθουν βασικά στοιχεία από τις περιπέτειες του ήρωα

B. Γνώσεις για τον κόσμο

- Να βιώσουν τον περιπετειώδη αγώνα του Οδυσσέα και να εκτιμήσουν την ευστροφία σε συνδυασμό με την καρτερικότητα ως μέσα για την επίλυση προβλημάτων
- Να συγκρίνουν τις στάσεις, τις αξίες και τα στοιχεία του πολιτισμού με τη σημερινή πραγματικότητα.

Γ. Γραμματισμοί

- Ψηφιακός (Τα ΨΜ ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα με εποπτική χρήση, αλλά και ως μέσα πολλαπλασιασμού των μαθησιακών πόρων)
- Λειτουργικός (Τα ΨΜ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού)
- Κριτικός (Οι μαθητές ερευνούν σε πληθώρα πληροφοριών και αναζητούν, συγκρίνουν, επιλέγουν, συνθέτουν και παρουσιάζουν)

Διδακτικές Πρακτικές και ταυτότητες

- Ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση.
- Ο μαθητής είναι πρωταγωνιστής και με αυξημένη πρωτοβουλία που δρα ερευνητικά, κριτικά, δημιουργικά και αναστοχαστικά.
- Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά και διευκολυντικά.

Ο ρόλος των ΨΜ

Τα ΨΜ χρησιμοποιούνται ως περιβάλλον διερεύνησης, σύνθεσης, ανασύνθεσης, δημιουργίας δηλ. ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και αξιοποιούνται στο πλαίσιο του α' και β' κύκλου.

Φύλλο Εργασίας

Το φύλλο εργασίας είναι κοινό για όλες τις ομάδες, αλλά διαφοροποιείται ως προς την πρώτη δραστηριότητα και όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες σχετίζονται με την πρώτη.

Δραστηριότητα 1η Αναζητήστε πληροφορίες για τους εξής σταθμούς (στο σημείο αυτό το φύλλο εργασίας τροποποιείται για κάθε ομάδα) του ταξιδιού του Οδυσσέα στο Διαδίκτυο. Φροντίστε το υλικό να είναι ποικίλο (κείμενο, εικόνες, video, μουσική, χάρτες).

Δραστηριότητα 2η Επιλέξτε από το υλικό της προηγούμενης δραστηριότητας τα στοιχεία εκείνα που δίνουν απαντήσεις στις ερωτήσεις:

- Που βρίσκεται ο σταθμός;
- Ποιοι κατοικούν εκεί;
- Γνωρίζουν τον θεσμό της φιλοξενίας;
- Ποιο είναι το επίπεδο του πολιτισμού τους; Πώς προκύπτει αυτό;
- Ποιες αξίες και στάσεις αναδύονται μέσα από την περιπέτεια αυτή;
- Ποια ήταν η συμπεριφορά τους και τι έκανε ο Οδυσσέας;

Φυσικά, μπορείτε να εστιάσετε και σε άλλους άξονες με βάση τα ενδιαφέροντά σας.

Στη συνέχεια ομαδοποιήστε το υλικό σας με βάση τα ερωτήματα αυτά.

Δραστηριότητα 3η Αξιοποιήστε το υλικό σας και δημιουργήστε μ' αυτό ανάλογο αριθμό διαφανειών σε μια κοινόχρηστη παρουσίαση με τις υπόλοιπες ομάδες.

Δραστηριότητα 4η Σε κοινόχρηστο έγγραφο γράψτε τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά σας για την παρουσίαση και στη συνέχεια κάντε προσθήκες και τροποποιήσεις. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των οδηγιών από την διεύθυνση: <https://support.google.com/earth/answer/148072?hl=el> δημιουργήστε το χάρτη του ταξιδιού του Οδυσσέα και προσθέστε τον στην παρουσίασή σας.

Δραστηριότητα 5η Αναρτήστε την παρουσίασή σας στο ιστολόγιο της τάξης σας.

Άξονες – Κριτήρια Αξιολόγησης και Αναστοχασμού

- Μαθησιακά αποτελέσματα: γνώσεις για το διδακτικό αντικείμενο (Σταθμοί του ταξιδιού του Οδυσσέα)
- Πληρότητα παρουσίασης
- Αισθητικό αποτέλεσμα
- Συμμετοχικότητα και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας
- Κατάλληλη αξιοποίηση των ΨΜ
- Προτάσεις για βελτίωση του μ-σεναρίου
- Αποκόμιση θετικών συναισθημάτων

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο των δράσεων και των έργων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργήθηκαν πλείστα ψηφιακά περιβάλλοντα. Αρκετά από αυτά συγκαταλέγονται στα κλειστά λογισμικά και ενυπάρχει σ' αυτά διδακτική ιδεολογία που προσιδιάζει σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας. Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν με αναπλαισίωση των δραστηριοτήτων τους από τους εκπαιδευτικούς που συνειδητά επιλέγουν να τα αξιοποιούν στην κατεύθυνση των πιο προοδευτικών διδακτικών πρακτικών. Η αρχική δραστηριότητα δεν είναι απορριπτέα. Μπορεί, για παράδειγμα, να αξιοποιηθεί με δύο τρόπους: α) ως αφόρμηση, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μορφή της δημιουργίας των μαθητών β) ως «παράλληλο» κείμενο για συγκριτική ανάγνωση που θα πραγματοποιηθεί μετά το πέρας της εργασίας των μαθητών. Οι μαθητές, στη δεύτερη περίπτωση, με το να συγκρίνουν τη δραστηριότητα του κλειστού λογισμικού και τη δική τους πολυμεσική παρουσίαση, θα αναπτύξουν τόσο την κριτική τους ικανότητα όσο και μεταγνωστικές δεξιότητες. Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι σε αρκετές περιπτώσεις στα ψηφιακά λογισμικά συγκεκριμένη υπαγορεύεται συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, ωστόσο ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει τους βασικούς άξονες της διδακτικής πράξης και τον τρόπο της αξιοποίησής τους.

Βιβλιογραφία

Κεκές, Ι., (2004), (Επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου*. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ελ. (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σελ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Ματσαγγούρας Γ. Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος Τ., Μπέλλου Ι. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α΄ Αθήνα: Αθηνά,
- Σολομωνίδου, Χρ. 2006. *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. 2004. *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα:Αλεξάνδρεια
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis
- Plomp, T., Anderson, R., Law, N. & Quale A. 2009. *Cross-national information and communication technology policies and practices on computers in education*. USA: IAP.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Διδακτικό σενάριο: «Φθινόπωρο στο Νηπιαγωγείο»

Αζναουρίδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, fotiniazna@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Φθινόπωρο στο Νηπιαγωγείο» είναι ένα σενάριο που προτείνουμε να υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο. Είναι ένα σχέδιο μαθήματος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία ανάπτυξης, των γνωστικών αντικειμένων του, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και της αισθητικής εμπειρίας, χρησιμοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, σε συνδυασμό με τις διάφορες δραστηριότητες. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο συνδέεται με τις σχετικές θεωρίες μάθησης, όπως την ανακαλυπτική μάθηση, τη συνεργατική μάθηση, τον εποικοδομητισμό του J.Piaget και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά των παιδιών και τις ικανότητες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Φθινόπωρο, Νηπιαγωγείο, Τέχνη, Διαθεματικότητα

Οργάνωση Διδασκαλίας, Μεθοδολογική Προσέγγιση και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται κυρίως στη γνωστική περιοχή «Γλώσσα- Προφορική επικοινωνία-Ανάγνωση-Γραφή». Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας. Το θέμα είναι συμβατό με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ(Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003).

Για την οργάνωση της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (ΟΣΔ), η οποία προωθεί τη βιωματική μάθηση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. (Καμαρινού,Δ., 2002). Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία, έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην ομάδα και ταυτόχρονα να λειτουργούν ως χρήστες της γνώσης, της πληροφορίας, αλλά και ως παραγωγοί. Για μια αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης, στο διαδίκτυο, μπορούν να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους. (Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, 2009). Έτσι λοιπόν η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky(Good,T.and Brophy,J.,2000)

Ο χωρισμός, σε ομάδες, των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια και τη συμμετοχή ενός τουλάχιστον μαθητή που γνωρίζει να χειρίζεται με σχετική ευχέρεια τον υπολογιστή. Υπάρχουν κάποια γνωστικά προαπαιτούμενα, όπου οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το Φθινόπωρο.

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία λαμβάνουν υπόψιν τις

γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός του J.Piaget, τη θεωρία του Bruner, με την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση, όπως οι θεωρίες του Vygotsky (Mercer, N., 1995)

Για την υλοποίηση του Διδακτικού σεναρίου απαιτούνται περίπου τρεις μήνες, και κάθε διδακτική παρέμβαση διαρκεί περίπου δύο ώρες.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρών σενάριο στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους, που τυχόν να έχουν και διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις βοηθάνε τους μαθητές να υιοθετήσουν μια λογική ανωτέρου επιπέδου. (Mercer, N., 1995). Επίσης στηρίζεται και στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για μάθηση του Vygotsky (Vygotsky, L. 1993), σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, την κοινωνική αλληλεπίδραση και κινητοποιούν τη διαδικασία ανάπτυξης για τη νέα γνώση. (Δαγδιλέλης, Β., 2010)

Προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία εστιάζουμε στην επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν τα παιδιά από την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή για το Φθινόπωρο, για να μπορέσουν να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, Μπαλκίζας, 2008). Σύμφωνα με τον Bruner, ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή, του εμπνευστή και καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης. Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διαπραγματεύονται με τους συμμαθητές και το δάσκαλο τους τις ιδέες τους για το θέμα, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση οικοδομώντας πάνω στα δικά τους νοητικά σχήματα. (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004) Το σενάριο λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού (Maccoby, E.E.-Jacklin, C. 1974), τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, του (Mead, G.H. 1962)

Διδακτική Προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, νοητικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, τη συνεργατικότητα και όλα αυτά με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων. (Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I., 2000). Οι ΤΠΕ προσφέρουν δυνατότητες στις διερευνητικές, ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000). Οι μαθητές αναπτύσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι εφαρμογές που κάνουν οι μαθητές πάνω

στα εκπαιδευτικά λογισμικά αναδεικνύουν και τα αναπτυξιακά βήματα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. (Fullan, M. 1999) Τα εκπαιδευτικά λογισμικά περιλαμβάνουν αλληγορίες και διεπαφές και στοχεύουν σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα τεχνολογικά χαρακτηριστικά τους (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Η θεματική ενότητα περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word, που συνιστά μια νέα μέθοδο γραφής διαφορετική από τη γραφή με το χαρτί και το μολύβι, εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδικτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και εικόνων, λογισμικά ζωγραφικής, Revelation Natural Art, όπου οι μαθητές δημιουργούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις, την εφαρμογή Wordclouds.com, το movie maker και τη ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων.

Το προτεινόμενο σενάριο- Διδακτικές παρεμβάσεις

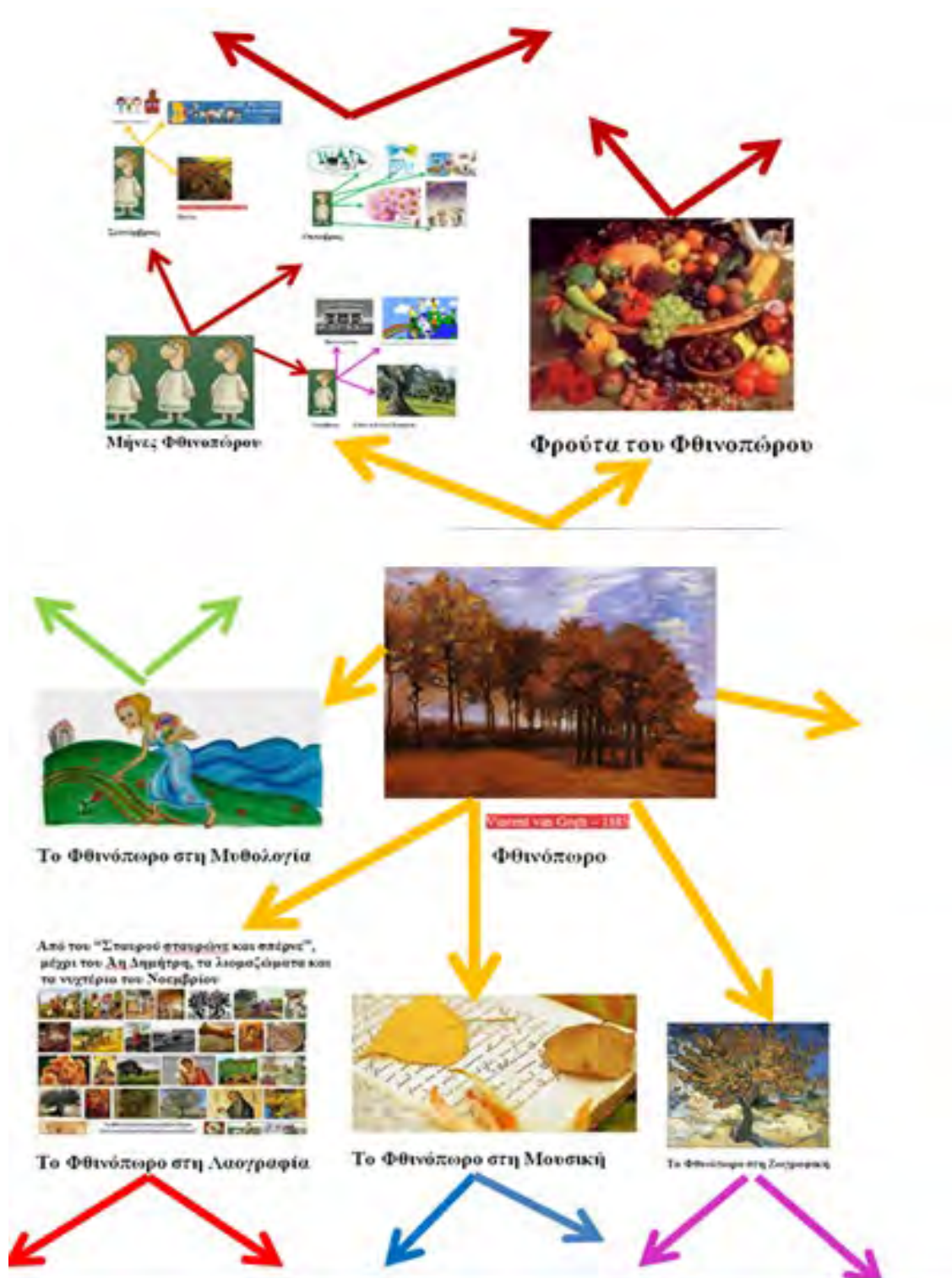
Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον Η/Υ και τη χρήση του. Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, γίνεται επίδειξη των λογισμικών και δίνονται οδηγίες χρήσης. Ακολουθεί συζήτηση και δραστηριότητες προκειμένου να πετύχουν και οι στόχοι όλων των γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στο σενάριο αυτό.

Διδακτικές Παρεμβάσεις «Φθινόπωρο στο Νηπιαγωγείο»

1^η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα τέχνης να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, δημιουργικής, στοχαστικής και κριτικής σκέψης

Δραστηριότητες: Αναζητούμε στο Διαδίκτυο, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης google, εικόνες με θέμα «Φθινόπωρο στο Νηπιαγωγείο» και σχεδιάζουμε τη θεματική ενότητα για το Φθινόπωρο.



2^η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να παρατηρούν τις εικόνες, να απαντούν σε σχετικά ερωτήματα: Τι παρατηρείτε; Τι νομίζεται ότι συμβαίνει στην εικόνα του πίνακα; Τι απορίες σας δημιουργούνται; Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, να αναζητούν στο Διαδίκτυο πληροφορίες σχετικές με το θέμα

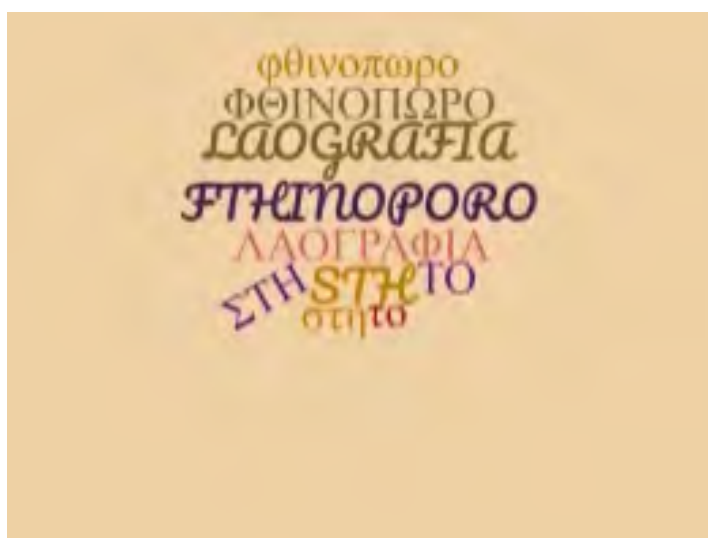
Δραστηριότητες: Συζητάμε για την 1^η υποθεματική ενότητα: Μήνες Φθινοπώρου
 Σεπτέμβριος:(Ανοίγουν τα σχολεία, Ευρωπαϊκή μέρα Γλωσσών, τρύγος)
 Οκτώβριος:(Παγκόσμια μέρα των ζώων, Παγκόσμια μέρα Ταχυδρομείων, 28^η Οκτωβρίου 1940, Πρωτοβρόγια)
 Νοέμβριος:(Πολυτεχνείο, Παγκόσμια μέρα για τα δικαιώματα του παιδιού).



3^η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να γνωρίσουν την αξία της τέχνης της ζωγραφικής, να μάθουν να αντιγράφουν λέξεις στον υπολογιστή, να χρησιμοποιούν την εφαρμογή Wordle clouds

Δραστηριότητες: Συζητάμε για την 2^η υποθεματική ενότητα: Το Φθινόπωρο στη Λαογραφία. Δείχνουμε στου/στις μαθητές/τριες πώς μπορούμε να μπούμε στην εφαρμογή Wordle και Wordclouds.com για να δημιουργήσουμε «σύννεφα λέξεων», να οπτικοποιήσουμε τις λέξεις που γράψαμε, να αλλάξουμε τη γραμματοσειρά, τα χρώματα, την κατεύθυνση των λέξεων, να κάνουμε αποθήκευση και τέλος να κάνουμε εκτύπωση και να αναρτήσουμε την εργασία του κάθε παιδιού στο ταμπλώ της τάξης.



4^η Διδακτική Παρέμβαση

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να εξοικειωθούν με τη διαδικασία κατασκευής, οπτικοποίησης κειμένων και δημοσίευσης τους στον ψηφιακό κόσμο. Να κατασκευάζουν και να αφηγούνται μια ιστορία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή

Δραστηριότητες: Αναπτύσσουμε και τις άλλες υποθεματικές ενότητες (Φρούτα Φθινοπώρου, το Φθινόπωρο στη Μυθολογία, στη Μουσική, στη Ζωγραφική). Δείχνουμε στους μαθητές/τριες τα έργα τέχνης σχετικά με τα παραπάνω θέματα. Προτρέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν με τη βοήθεια του Revelation Natural Art για παράδειγμα το έργο του ζωγράφου Βαν Γκόγκ με τίτλο: Το κόκκινο αμπέλι και να αφηγηθούν μια ιστορία σχετική. Εμείς μαγνητοφωνούμε την ιστορία τους και φωτογραφίζουμε τη ζωγραφιά τους. Με τη βοήθεια του moniemaker και ενός μουσικού κομματιού παρουσιάζουμε τις εργασίες των παιδιών ψηφιακά. Προτρέπουμε τα παιδιά να πούνε διάφορες λέξεις μέσα από την ιστορία και στη συνέχεια κατασκευάζουμε και αφηγούνται μια νέα ιστορία την οποία ηχογραφούμε και την ανεβάζουμε στο διαδίκτυο (digital storytelling) .

Αξιολόγηση

Οργανώνουμε το συνολικό διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών για την υλοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζουμε και συζητάμε τις εργασίες των παιδιών, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Θέτουμε αρχικά ερωτήσεις στον εαυτό μας για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και για τις ικανότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές. Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που εμπλέκονται στο θέμα μας και την προστιθέμενη Παιδαγωγική αξία του σεναρίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μελέτης περιβάλλοντος. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, 5-8-16,16.52)
- Δαγδιλέλης, Β.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης. Επιμόρφωση Τεύχος 1^ο, Γενικό μέρος*: Πάτρα: 2010
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*», Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Οδηγός Εκπαιδευτικών για προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Ε.Κ.Τ., και Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα: ΠΑ.Κ.Ε.
- Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη – Διεύθυνση επιμόρφωσης και πιστοποίησης*. Γε-νικό Μέρος. Τεύχος 1. Αναθεωρημένη έκδοση.
- Καμαρινού, Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 2002
- Good, T. and Brophy, J., *Looking in classrooms*, σελ.421, New York: Longman, 2000, σελ.421
- Κόμης, Β., Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Μικρόπουλος, Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπαλτά, Β., Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., “Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών”. *Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2009)
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998) *Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας Ι. <http://repository.edulll.gr/256> , <http://hdl.handle.net/10795/256>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α& Β Αθήνα: Ράπτη, 2004
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press, 2000
- Maccoby, E.E.-Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press, 1974
- Mead, G.H. (1962) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1962
- Mercer, N., *The guided construction of knowledge, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1995, σελ. 90, 99*
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. *The learning value of computer-based instruction of early reading skills, Journal of Computer Assisted Learning, 16(1)*.
 Oliver, R. (1994) *Information Technology Courses in Teacher Education: The need for integration, Journal of Information Technology for Teacher Education, 3(2) 2000, σελ. 135-146.*-Vygotsky, L. *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση 1993-Fullan, M. *Change Forces: The Sequel*. London: Taylor & Francis, 1999

Διδακτικό σενάριο «Κύριε Χελωνάκι τι ώρα είναι» (Μαθηματικά Β' Δημοτικού)*Κότρου Καλλιόπη**Εκπ/κός Π.Ε. 70, Μ.Εδ. Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, thadeoss@gmail.com**Μεϊντάση Αθανασία**Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, PhD Λογοτεχνίας, athanmei@hotmail.com***Περίληψη**

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο υπό το πρίσμα της προτεινόμενης διδακτικής πρακτικής ακολουθεί τις αρχές και τους στόχους των νέων προγραμμάτων σπουδών του Νέου Σχολείου Η τάξη στην οποία απευθύνεται είναι: Ειδικό Σχολείο, εξατομικευμένο πρόγραμμα εντεκάχρονης μαθήτριας στο φάσμα με υψηλής λειτουργικότητας Αυτισμό Στην εκπαιδευτική διδακτική εμπλέκονται γνωστικές περιοχές των Μαθηματικών, των Τ.Π.Ε και των Εικαστικών, καλύπτοντας έτσι και τη διαθεματικότητα του μικρό-σεναρίου. Είναι συμβατό με το σχολικό πρόγραμμα Α.Π.Σ, Δ.Ε.Π.Σ Μαθηματικών Β' δημοτικού και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών των Εικαστικών Το σενάριο πρόκειται να εφαρμοστεί με συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Τα αντικείμενα που απαιτούν επεξήγηση θα γίνονται μέσω σύγχρονης διδασκαλίας και θα δίνονται φύλλα εργασίας για εμπέδωση. Ύστερα από τη διδασκαλία θα πρέπει η μαθήτρια να είναι σε θέση να λέει την ώρα (ακριβώς, και μισή, και τέταρτο, παρά τέταρτο)

Λέξεις-Κλειδιά: Ώρα, Ειδικό Σχολείο, Β' δημοτικού, Μαθηματικά**Σκοπός & Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής**

Γενικός Σκοπός: Βασικός στόχος του σεναρίου, είναι η μαθήτρια, να μπορεί να διαβάσει την ώρα και να το χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της με απώτερο σκοπό να αντιληφθεί καλύτερα και να εξοικειωθεί με την έννοια του χρόνου.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Γνωστικοί στόχοι:

- να μάθει ότι ή ώρα είναι ένα τρόπος μέτρησης του χρόνου, ανάμεσα σε άλλους
- να περιγράψει το πρόγραμμα μια μέρας καταγράφοντας τις ώρες που γίνεται
- να κατανοήσει την πορεία των δεικτών και τη λειτουργία του ρολογιού

Ικανότητες:

- να χρησιμοποιεί ρολόι χειρός
- να διαχειρίζεται μόνη της το πρόγραμμά της Στάσεις:
- να αυτονομηθεί περισσότερο ορίζοντας μόνη της τα χρονικά όρια

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- να ενεργοποιήσει την έμφυτη τάση για διερευνητική μάθηση.
- να εμπλακεί σε δραστηριότητες που δομούνται με υλικά της φύσης
- να εξοικειωθεί με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το πλούσιο υλικό του διαδικτύου ή μέσα από το πληροφοριακό υλικό που παρέχουν λογισμικά.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

Η μαθήτρια να αποκτήσει τη δυνατότητα να:

- Να εξασκηθεί στη χρήση υπολογιστικών εργαλείων (πλοήγηση στο δια δίκτυο)
- Να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία
- Να εθιστεί στην ενεργητική αναζήτηση και επεξεργασία της πληροφορίας
- Να αναζητάει, να αναλύει, να εντοπίζει και να επεξεργάζεται πληροφορίες στο διαδίκτυο

Συσχετισμός με ΚΣΕ

- Απαιτούνται οι βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. (α ' επίπεδο) και η αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην διδακτική πράξη (β1 επίπεδο).

Γ ενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

Διάρκεια σεναρίου: 3 διδακτικές ώρες

Προϋπάρχουσα γνώση και γνωστικές δυσκολίες:

Οι γνωστικές δυσκολίες της μαθήτριας γενικά σχετίζονται αρκετά με την αφηρημένη και λογικό-μαθηματική σκέψη. Επέλεξα τον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, καθώς αποτελεί βασική και χρήσιμη δεξιότητα για την καθημερινότητα της μαθήτριας. Για να ξεπεράσουμε και εξισορροπήσουμε τις δυσκολίες της μαθήτριας, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε τη διδασκαλία όσο πιο δελεαστική γίνεται, χρησιμοποιώντας οπτικό-ακουστικό υλικό μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και μικροί, θα υπάρξει αξιολόγηση του προηγούμενου στόχου πριν πάμε στον επόμενο και οι δραστηριότητες θα έχουν βιωματικό χαρακτήρα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σεναρίου, η μαθήτρια θα πρέπει να είναι εξοι-

κειωμένοι με τους αριθμούς, αλλά και με έννοιες του χρόνου, όπως χθες, σήμερα, αύριο ή πριν, τώρα, μετά. Επίσης θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια συζήτηση για άλλους τρόπους που μετράμε τον χρόνο, όπως είναι οι μέρες, οι μήνες, ο χρόνος και γενικά να αντιληφθούν τις λέξεις σαν έννοιες. Πολύ βασικό επίσης είναι μαθητές να έχουν εξασκηθεί σε δραστηριότητες αλληλουχίας γεγονότων. Ακόμα η μαθήτρια είναι εξοικειωμένη με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη χρήση λογισμικών.

Υλικοτεχνική Υποδομή

Για την ανάπτυξη του προτεινόμενου διδακτικού σχεδίου απαιτούνται:

1. το διαδίκτυο
2. το xmind,
3. το youtube,
4. το padlet,
5. το λογισμικό «αερόστατο»
6. και, και φύλλα εργασίας σε μορφή .doc,
7. χρησιμοποιήθηκαν επίσης υλικά της φύσης (όπως πέτρες και ξυλαράκια) για την κατασκευή ρολογιού

Η συγκεκριμένη μαθήτρια τυγχάνει να έχει όλη την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για την υλοποίηση αυτού του ψηφιακού σεναρίου. Πιο συγκεκριμένα υπολογιστή, ποντίκι, ακουστικά και εκτυπωτή..

Διδακτικές προσεγγίσεις:

Θεωρητική: Έχουν καταβληθεί μεγάλες προσπάθειες για τη διαμόρφωση της βάσης των φιλοσοφικών μεθόδων για τη διαμόρφωση των θεωρητικών μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). (Holmberg 2003, Peters 1983). Μέχρι στιγμής, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη χρονική και χωρική ύπαρξή της και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, αυτές οι μέθοδοι και μέθοδοι δεν βασίζονται απαραίτητα σε μεθόδους διδασκαλίας υψηλής ποιότητας. (Λιοναράκης 2006). Ο Λιοναράκης (1998) προτείνει την πολύπλευρη φύση της εξΑΕ, η οποία καθορίζει επίσης τη μέθοδο διδασκαλίας της. Ειδικότερα καταγράφει ότι η «Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων (α) ποιότητας και (β) χρήσης μέσων και εργαλείων». Οι ενότητες της καθορίζονται από το γνωστικό και το περιεχόμενο αξία της διδασκαλίας, τη διδακτική διαδικασία, το περιβάλλον διδασκαλίας όπου λαμβάνει χώρα και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται (Λιοναράκης & Φραγκάκη 2009). Η θεωρητική μέθοδος χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στην τάξη βασίζεται στις αρχές και τα μοντέλα της κοινωνικής κατασκευής (Jonassen, 1991) και των κριτικών μεθόδων κατασκευής (Κωστούλα Μακράκη και Μακράκης 2006). Η πρώτη τονίζει την κοινωνική φύση της μάθησης και το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει. (Perkins 1991 ab). Επιπλέον, ο κριτικός κονστρουκτιβισμός επεκτείνεται στο ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον της

οικοδόμησης γνώσης. Το μαθησιακό περιβάλλον βασίζεται σε διάφορες μεθόδους ερμηνείας της πραγματικότητας, της προηγούμενης εμπειρίας, της διανοητικής δομής και των πεποιθήσεων. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους για την ερμηνεία αντικειμένων και γεγονότων. (Cooper 1993).

Σήμερα, οι νέες τάσεις της εκπαίδευσης στρέφονται ολοένα και περισσότερο προς την χρήση της τεχνολογίας, ειδικά το τελευταίο διάστημα με την εμφάνιση της πανδημίας. Στις μέρες μας το μοναδικό μέσο υποστήριξης των μαθητών είναι η τεχνολογία και απ' ό,τι φαίνεται παρότι εισέβαλε στην ζωή μαθητών, γονιών και δασκάλων βίαια, μάλλον θα εγκαθιδρυθεί σε ένα βαθμό. Δεν μπορεί για να κανένα λόγο να αντικαταστήσει τη διαζώση γι' αυτό πρέπει να στρεφόμεστε σε συνδυασμό της τεχνολογίας με τον συμβατικό τρόπο μάθησης. Λόγω της περιόδου που διανύουμε καλό θα ήταν να προσπαθήσουμε να εντάξουμε στη διδασκαλία μας, όσο το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες μακριά από τον υπολογιστή, βγάζοντας τα παιδιά έξω στη φύση (μιας και είναι άνοιξη). Καλούμαστε λοιπόν τώρα να κάνουμε κάτι ανάποδο, μέσω της οθόνης να προωθήσουμε όσο γίνεται το παιχνίδι στη φύση και την ευκαιρία αλληλεπίδρασης. Επίσης τα τελευταία χρόνια το βάρος έχει μετατοπιστεί περισσότερο στον μαθητή απ' ό,τι στον δάσκαλο, από δασκαλοκεντρική διδασκαλία, περνάμε στην μαθητό-κεντρική, όπου ο μαθητής παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο και ο δάσκαλος λειτουργεί υποβοηθητικά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οδηγούμαστε στις δυνατότητες που δίνονται στους μαθητές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία και είναι: η εξοικείωσή τους με τις Τ.Π.Ε., η χρήση τους ως εργαλεία και πηγές μάθησης καθώς και ως εργαλεία απόκτησης δεξιοτήτων ανακαλυπτικής μάθησης.

Το σενάριο βασίζεται όπως αναφέρθηκε:

- Στη Βιωματική - ανακαλυπτική μάθηση με χρήση Τ.Π.Ε. (με κατάλληλες περιηγήσεις, βίντεο, εικόνες, τραγούδια.
- Στη Βιωματική - ανακαλυπτική μάθηση με χρήση αντικειμένων της φύσης για κατασκευή που ορίζεται από τον δάσκαλο

Μεθοδολογική: Το σενάριο περιλαμβάνει δραστηριότητες εξοικείωσης του παιδιού με τον χρόνο με απώτερο σκοπό να συνδεθεί η έννοια με την καθημερινότητα και έτσι η γνώση αυτή να αποτελέσει ένα χρήσιμο για τη ζωή του παιδιού εργαλείο

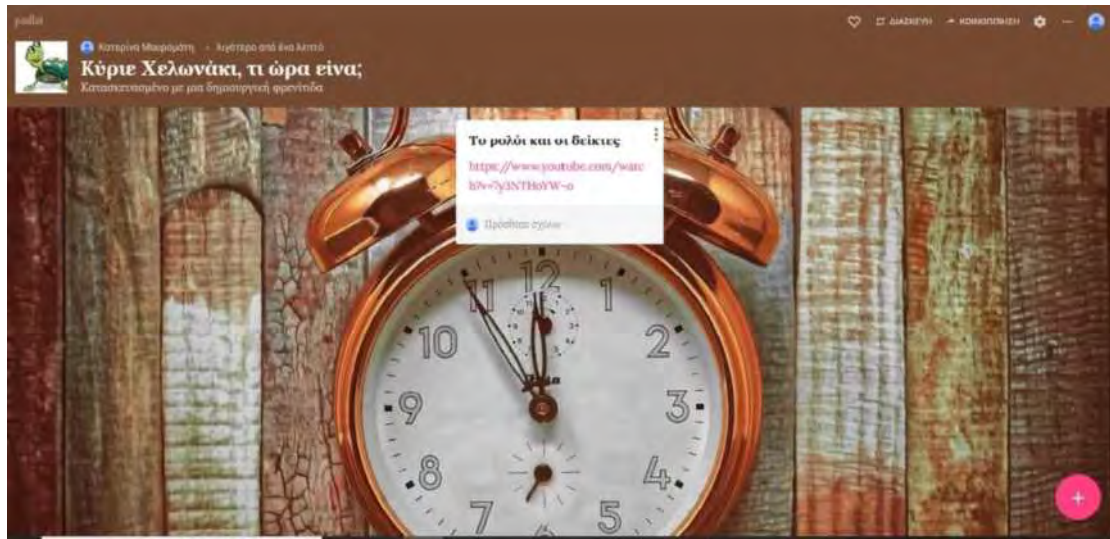
Η διδασκαλία προτείνεται να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

Περιγραφή σεναρίου 1^η διδακτική ώρα

Δραστηριότητες ψυχολογικής & γνωστικής προετοιμασίας

Ο ίη) β <https://padlet.com/mavromkaV3o1qpywxdOj2avt>

if |ετ* ■■■



Μέσα από την δημιουργία ενός σχετικού τοίχου στο padlet, ξεκινάμε τη διδασκαλία με τον τίτλο του σεναρίου και την εικόνα του ρολογιού. Έτσι η μαθήτρια μπαίνει στην διαδικασία να μάθει τι θα επακολουθήσει. Γίνονται κάποιες ερωτήσεις όπως για παράδειγμα τι ώρα έρχεσαι και τι ώρα φεύγεις από το σχολείο; Ξέρεις που είναι οι δείκτες του ρολογιού εκείνη την ώρα; Ελέγχουμε έτσι και τη εξοικείωση που έχει.

Στην συνέχεια θέλουμε να καταλάβει η μαθήτρια ότι η ώρα είναι ένας τρόπος να μετράμε τον χρόνο. Δεν είναι όμως ο μοναδικός. Έτσι εκείνη την ώρα μαζί φτιάχνουμε έναν εννοιολογικό χάρτη (μέσω του xmind) με κεντρική ιδέα τον χρόνο, βάζοντας γύρω-γύρω τους τρόπους που τον μετράμε.

Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας θα γίνει μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης λέξεων στις έννοιες που περιλαμβάνει ο εννοιολογικός χάρτης. Για παράδειγμα Ιούλιος, Δευτέρα, Άνοιξη

ΕΠΟΧΕΣ	ΜΗΝΕΣ	ΩΡΑ	ΜΕΡΕΣ

2^η διδακτική ώρα

Το ρολόι και οι δείκτες του- Βίντεο αφόρμησης

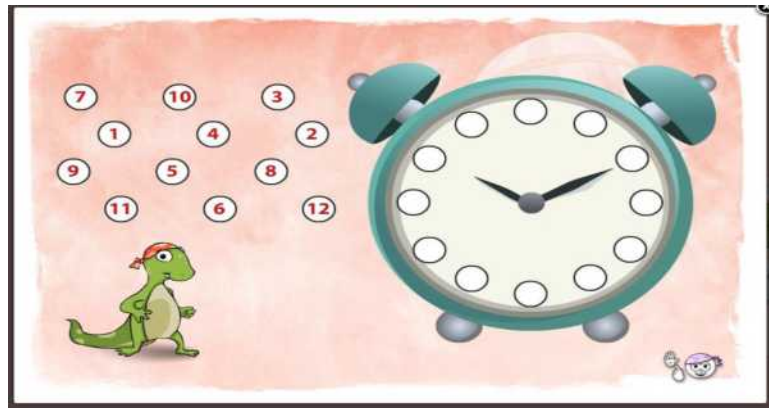
Την δεύτερη διδακτική ώρα θα ασχοληθούμε καθαρά με την έννοια της ώρα και με τη λειτουργία του ρολογιού. Θα ξεκινήσουμε με την προβολή ενός βίντεο στο Youtube. Πρόκειται για ενεργή προβολή καθώς στο αυτό βίντεο, θα γίνονται και κάποιες παύσεις προκειμένου να ελέγχουμε την κατανόηση της μαθήτριας. Το βίντεο σ' αυτή τη φάση θα προβληθεί έως και το 2:48 και το υπόλοιπο την επόμενη διδακτική ώρα. Επίσης θα έχει σταλεί πριν την διδασκαλία, φύλλο εργασίας με τους δείκτες, το οποίο πρέπει να έχει εκτυπώσει και να έχει κόψει τους τρεις δείκτες του ρολογιού. Το βίντεο αυτό έχει ως πρωταγωνιστή το κ. Χελωνάκι που μας μαθαίνει την ώρα, κάνοντας έτσι το μάθημα πιο δελεαστικό και προσιτό.



Όσο λοιπόν βλέπουμε το βίντεο η μαθήτρια θα έχει μπροστά της του δείκτες και κάθε φορά που θα τους αναφέρει το βίντεο θα πρέπει να τους αναγνωρίζει και να τους σηκώνει ψηλά. Η ανατροφοδότηση θα γίνεται μέσω κάμερας. Γίνεται λόγος για τους τρεις δείκτες και για την ταχύτητα που έχει ο καθένας αλλά και για την προς τα δεξιά πάντα κίνηση. Σ' αυτό το σημείο ζητώ στη μαθήτρια να πάρει το ρολόι (που είχα ήδη ζητήσει να έχει μαζί της) και να παρατηρήσει την κίνηση και την ταχύτητα των δεικτών. Μπορώ

επίσης συμπληρωματικά να την ρωτήσω σε ποιον αριθμό είναι κάθε φορά ο κάθε δείκτης.

Βάζω τους αριθμούς πάνω στο ρολόι



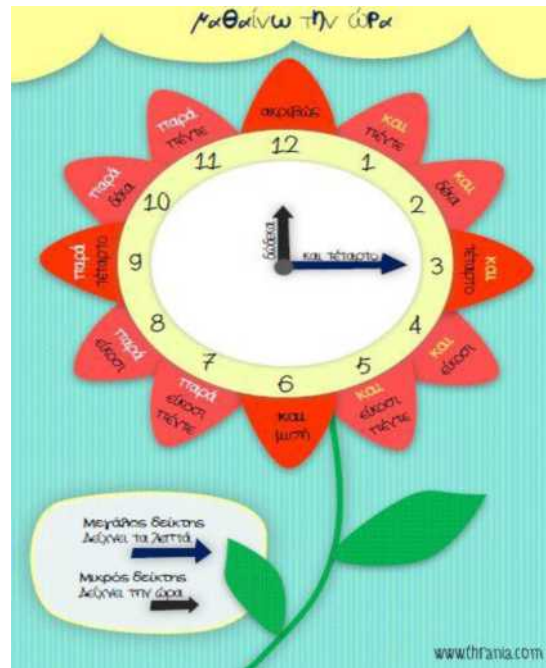
Σε αυτή τη δραστηριότητα η μαθήτρια καλείται να βάλει τους αριθμούς στην θέση, πάνω στο ρολόι. Το λογισμικό περιλαμβάνει ρύθμιση διόρθωσης και επιβράβευσης.

3^η διδακτική ώρα

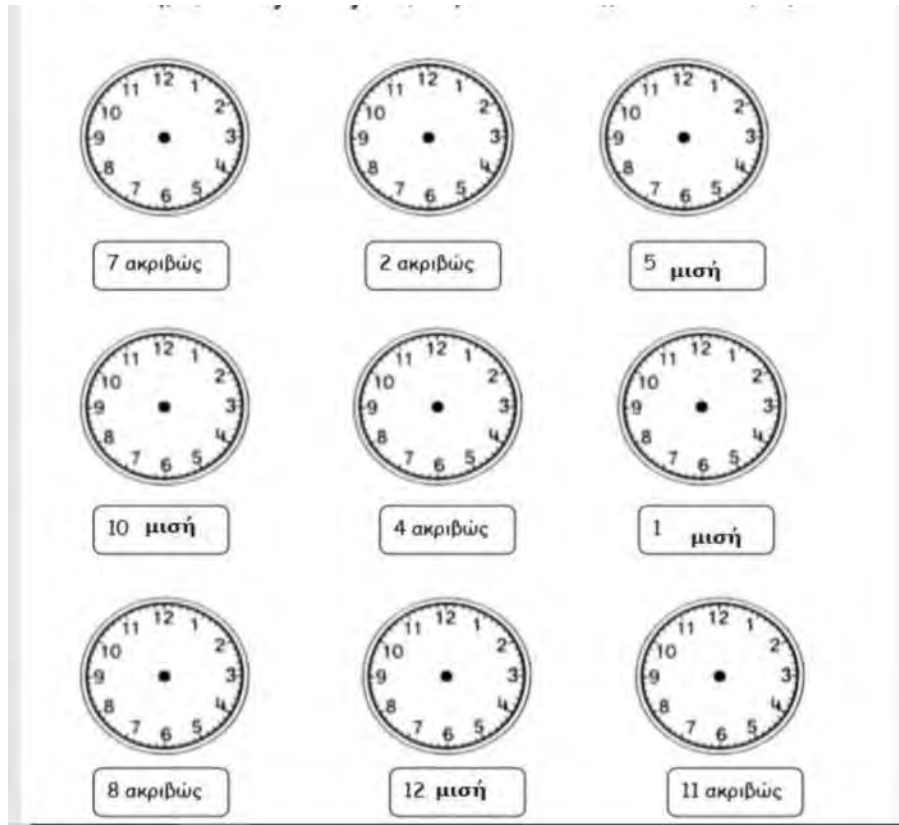
Το ρολόι και οι δείκτες του- Βίντεο αφόρμησης



Στην 3^η διδακτική ώρα θα ασχοληθούμε με τον λεπτοδείκτη και με το δείχνει κάθε φορά. Θα πρέπει η μαθήτριά να καταλάβει ότι η μία ώρα είναι 60 λεπτά και ότι μετράμε 5-5. Θα μιλήσουμε για το ακριβώς και το μισή και στην συνέχεια με την αφίσα από τα θρανία θα εισάγουμε και το και τέταρτο και παρά τέταρτο, εφόσον έχουν κατακτηθεί τα προηγούμενα.



Μετά από τη διδασκαλία δίνω στη μαθήτριά τα παρακάτω φύλλα αξιολόγησης. Στα οποία καλείται να ζωγραφίσει τους δείκτες στο ακριβώς και στο και μισή. (Εργασία για το σπίτι). Η μαθήτριά είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την ζωγραφική με τη βοήθεια της μαμάς του.



Μαζί θα κάνουμε το παρακάτω πρόβλημα.

3. Ο Γιώργος ήρθε σπίτι μου στις 5 ακριβώς και έφυγε μετά από 2 ώρες. Τι ώρα έφυγε από το σπίτι;

Σχεδίασε τους δείκτες στα ρολόγια

Ήρθε στις 5 ακριβώς



Έφυγε στις ακριβώς



Μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική δραστηριότητα που θα αναθέσουμε στην μαθήτριά να κάνει θα είναι η παρακάτω.

Μαζεύω από την παραλία ή από την αυλή μου πέτρες για να σχηματίσω έναν κύκλο. Αυτό θα είναι το ρολόι μας. Μετά είτε με πλαστελίνη είτε με έτοιμους πλαστικούς αριθμούς, είτε ακόμα και με μακαρόνια φτιάχνω τους αριθμούς του ρολογιού. Στην συνέχεια βρίσκω 3 ξυλάκια σε τρία διαφορετικά μεγέθη και τα κάνω δείκτες του ρολογιού μου. Δίνω ένα φύλλο εργασίας στη μαθήτριά με ώρες που μπορεί να σχηματίσει. Επίσης καλώ την μαθήτριά να παίξει με τα μέλη της οικογένειάς της και να έχει εκείνη τον ρόλο της δασκάλας (πράγμα που αποτελεί κίνητρο για εκείνη).

Φύλλο Εργασίας

α. Τι ώρα λένε τα ρολόγια;



ΕΠΟΧΕΣ	ΜΗΝΕΣ	ΩΡΑ	ΜΕΡΕΣ

Βιβλιογραφία

Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, (33-95):12-19

Holmberg, T. (2003). Distance Education in Essence- an overview of theory and practice in the early twenty-first century. *Bibliotheks und Informationssystem der Universitat Oldenburg, Centre for Routledge and Kegan Paul*.

Jonassen, D.J. (1991b). Context is everything. *Educational Technology*, 31

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον. Εκδόσεις: E-Media: Ψηφιακό Κέντρο

Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός (11-41).

Perkins, D.N. (1991a). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, 31 (5): 18-23. Perkins, D.N. (1991b). What constructivism demands of the learner. *Educational Technology*, 31(9): 19-21

Peters, O. (1983). *Distance Teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline*. Reprinted in Stewart, Keegan & Holmberg.

Φραγκάκη Μ., Λιοναράκης Α., (2009). "Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μέσα από ένα Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο". Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Holocaust must be remembered!

Γούβη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Δ.Ε. mariagouvi@yahoo.com

“It happened once. It should not have happened, but it did. It must not happen again, but it could. That is why education about the Holocaust is fundamental.”

Göran Persson

Abstract

Holocaust must be remembered is an educational scenario that approaches the challenging issue of Holocaust interdisciplinary, by creating an educational environment where the use of new technologies is incorporated into the Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC). More specific, the scenario aims to promote the use of new technologies in school context bringing students to contact the modern textual reality. In this context, they are asked to work with multimodal texts and use digital tools. The educational proposal has been developed for the 3rd class of the German course of High School and requires students to have reached the A2+ level of CEFR (Common European Framework of Reference) for Languages. The scenario is designed to last four didactic hours.

Key-words: Holocaust, second foreign language, new technologies

Introduction

It is widely recognized that technology has changed the procedure of second language acquisition (SLA) significantly. The Internet and digital tools have challenged traditional views of literacy and literacy learning as acquiring linguistic elements that are fixed, rule-governed, monomodal, and static (Chen, 2013). From this perspective, this scenario is evidence that educators have valuable potential tools in their hands which can flourish their teaching strategies while it recognizes literacies as social practices that are fluid, sociocultural, multimodal, and dynamic (Chen, 2013).

In this framework the Integrated Foreign Languages Curriculum (ΕΠΣ-ΞΓ) (IFLC, 2016) acknowledges the essential role of multimodal texts that are cornerstones in language learning procedure. In addition, IFLC adopts the pedagogical approach of Multiliteracy by fostering the competency of students with diverse linguistic, literacy and digital background (IFLC, 2016). In this way, it aims to bridge the second language acquisition with knowledge and skills which are needed, in order students to be able to act and to communicate effectively in modern societies (IFLC, 2016).

In this regard, in this article it is suggested, how a second foreign language class consisting of students with heterogeneous linguistic and digital background, can be a space where challenging and sensitive issues such as *Holocaust* are explored.

Design rationale

After more than half a century of the end of Holocaust, the study of this unprecedented genocide seems to be more fundamental than ever before. The study of Holocaust offers educators the opportunity to tackle this topic interdisciplinary. An interdisciplinary approach allows teachers from different fields to exchange knowledge and experiences whereas it enriches learners' understanding of the Holocaust by drawing on different areas of expertise, approaching the Holocaust from multiple perspectives, and building upon ideas and knowledge gained in multiple fields of study (IHRA, 2019). Additionally, digital learning environments and web 2.0 technologies can support learning activities for learners in different fields and locations (IHRA, 2019).

The International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) defines the terms “Holocaust” and “Shoah” as a specific genocidal historical event of 20th century that are referred to the state-sponsored, systematic persecution and murder of Jews by Nazi Germany and its collaborators between 1933 and 1945 (IHRA, 2019). This genocide occurred in the context of Nazi-led persecution and murder that targeted additional groups as well, including the genocide of the Roma and Sinti (IHRA, 2019). According to the Greek Curriculum the Holocaust is planned to be taught in the 3rd class of High School as a compulsory part of the subject of Modern History (Unit 10/lection 46). However, teaching Holocaust in the German class of school context with the aid of new technologies helps students meet authentic digital sources, become familiar with multimodal texts and create multiple perspectives regarding a crucial topic.

The concept of this educational scenario is under the pedagogical umbrella of the generic terms of Computer Assisted Language Learning (CALL) and Task Based Language Teaching (TBLT). According to Beatty (2010, p.7) CALL includes “*any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language*”. Additionally, as Egbert (2005, p. 4) refers, CALL embraces “*learners learning language in any context with, through, and around computer technologies*”. In this sense, this educational scenario has set as fundamental priority the development of students' digital skills asking them to use a range of information and communication tools. At the same time, it provides students with language tasks which emphasise on learner interaction, highlight the crucial role of the learning environment for promoting and scaffolding learner development and underscore the authentic implications of the whole procedure (Thomas, 2013). Approaching the development of this scenario with the principles of TBLT, the designed activities aim to underline the importance of students' contact with authentic input, the meaningful use of the target language for enhancing output as well as learner's motivation (Willis, 1996) (as cited in Tavakoli et al., 2019).

Learning objectives

Blooms' Digital Taxonomy (Churches, 2008) provides a framework for classifying the learning objectives of this educational scenario. The goal is students by the end of the three hours lesson to be able to:

- recognise the differences of various text types
- produce oral and written language in German
- interpret the non verbal elements of different authentic texts
- become familiar with authentic texts in German
- interpret the multimodal elements of a video
- understand the meaning of the terms “*Nationalsozialismus*”, “*Reichskristallnacht*”, “*Ghetto*” and “*Konzentrationslager*”
- express their thoughts and to respect views and attitudes of their peers
- raise historical awareness
- develop critical thinking avoiding stereotypes
- implement different web 2.0 tools navigating safely in Internet
- generate multimodal texts in German and present them to peers
- select critically online information
- collaborate with peers working on specific issues
- implement online research about a topic comparing authentic information
- decode thoughts and perceptions
- assess their self learning progress
- enrich their vocabulary with terms of global History
- present their creations in the established remembrance day of the Holocaust (27th January)

Activity flow and educational material

1st didactic hour

1st task: *What is „Holocaust“? / Was verstehe ich unter dem Begriff „Holocaust“?* (15')

The first task aims to launch the topic to the students and give them additional impetus for discussion. Students answer the introducing question “*What is Holocaust?*” using <https://www.menti.com> and then exam the results. The implementation of this web design tool provokes authentic, real-time results from this particular group and makes them feel who their audience is, what their feelings and experiences are within certain topics (Hoppenfeld, 2012) (as cited in Whitver, & Lo, 2017). The results are discussed in the whole activating students' interest as well as prior knowledge.

2nd task: “What happened in the Nazi period”? / “Was ist in der Nazizeit passiert“? (30’)

The second task seeks to develop students’ literacy skills inviting them to do online research and comprehend online digital texts. The educator introduces four specific basic terms of Holocaust issue, “Nationalsozialismus”, “Reichskristallnacht”, “Ghetto” and “Konzentrationslager”. The students build four groups and each of them is engaged with one term. Students are given the “mission” to keep notes selectively, by writing down the most important information about the historical event which they have chosen, and present them orally to their classmates. Additionally, they are provided with the Internet sources in order to ensure the safety research as well as the timeframe. This task plays a key role in this scenario since the ability to evaluate critically online information is principal considering that a large amount of information on the Internet appears to be questionable (Britt & Gabrys, 2002) or commercially biased (Lewandowski, 2011) (as cited in Kanniainen et al., 2019).

2nd didactic hour

1st task: “The chronic of Holocaust” / “Die Chronik vom Holocaust” (45’)

In the second didactic hour students have to filter the fresh gained knowledge regarding Holocaust and create cooperatively a timeline. This Web 2.0 tool has been selected because it can be highly advantageous and beneficial for the presentation of historical events. Timelines offer students the opportunity to explain a process or procedure in a visually appealing way and exhibit the growth or the evolution of a historic fact whereas they involve learners with different learning styles actively in the learning procedure (Evans, 2019). In this context students are suggested to work with www.timetoast.com, a free, simple and user-friendly application. Each group generates its timeline and posts it in the blog of the classroom. By the end of the didactic hour the timelines are compared and discussed in order to come out different viewpoints and perspectives.

3rd & 4th didactic hours

1st task: “We don’t forget”! / “Wir vergessen nicht”! (90’)

The goal of the last task is students to write in groups synchronously in the computer classroom a text about *Holocaust* and digitalize it within the platform of www.powtoon.com. As Lambert (2006, 2007) has mentioned the digital storytelling process implies planning, writing, scripting, receiving feedback, revising, designing storyboards, digitizing the story elements, and presenting the product to an audience (as cited in Castañeda, 2013). Initially, students start writing their texts based on the knowledge they have gained during the first didactic hour and the material they have collected after they have created the timelines. The stories are improved by both peers and educator. Following, each group converts its stories in storyboard with a storyboard template,

which promotes the writing skills of students (Linares, 2010) (as cited in Ramírez, 2013). The storyboard includes the text, the photos and descriptions of the sounds. Finally, students have to upload their creations to the blog of the German course in order to share their stories, their feelings and emotions with peers in and beyond the classroom.

Evaluation

Evaluation is a substantial component of teaching and learning procedure that evidences students' learning outcomes. Thus, it is suggested the educator to develop an assessment method in order to evaluate the effectiveness of the designed material and its impact on students' cognitive and emotional behaviour. For this reason has been created an online self assessment form which prompts students to accomplish a process of 'self-testing' and assess their knowledge on the given subject (Ibade, 2009). This form, consisted of five rating scale and three anecdotal records questions, gives students the chance be involved personally into the assessment process (Tzagari, 2017). Further, this assessment form provides anonymity (Lin et al., 2001) and can be conducted either synchronously or asynchronously (Seifert & Feliks, 2018).

Reflection

The development of an educational scenario about *Holocaust* for a German class of a High School, is an attempt which demands careful planning, meticulous preparation of the educator regarding the historical aspect of the topic and clear set of objectives. This is because, there is not only a plenty of information and material about *Holocaust* but also stereotypes and "myths". For this reason, the scenario aims to deal with only four central terms and unfold the historical event under this axon. On the other hand, the implementation of new technologies opens new pedagogical paths for the students. They cut dawn students' inhibitions and fears about reading texts in German. In addition, students start not only to comprehend digital texts, but also to read them critically. Furthermore, students become familiar with cutting edge Web tools, they are motivated to use their creativity and imagination while they gain experience working with their peers. Finally, in a wider context, the creations of the students could be presented on the International Holocaust Remembrance Day (the 27th of January) in order to communicate throughout the school community this horrible crime against humanity.

References

- Beatty, K. (2010). *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*. (2nd Ed.) New York, USA: Routledge (First edition 2003 London, UK: Pearson Education ESL).
- Castañeda, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.

- Chen, H. I. (2013). Identity practices of multilingual writers in social networking spaces. *Language Learning & Technology*, 17(2), 143–170.
- Churches, Andrew. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. Retrieved from:
<http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- Ibabe, I., & Jauregizar, J., (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *High Educ.* (59), 243–258
- IHRA, (2019). Recommendations for teaching and learning about Holocaust. Retrieved from: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/IHRA-Recommendations-Teaching-and-Learning-about-Holocaust.pdf>
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και Γυμνάσιο (ΕΠΣ-ΞΓ) (2016): ΦΕΚ 2871/9.9.2016, τ. Β', Αριθμ. Υ.Α. 141417/Δ2.
- Egbert, J. L. (2005). Conducting research on CALL. In J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *CALL research perspectives* (pp. 3–8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evans, R., & Bradley, S., (2019). Time Travelling with Timelines: Web Apps for Storytelling in Libraries. *Computer in libraries.*
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., Leppänen, P.H.T., (2019). Literacy skills and online research and comprehension: struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing.* (32), 2201–2222
- Lin, S., Liu, E., & Yuan, S.,-M. (2001). Web-based peer assessment: Feedback for students with various thinking styles. *Journal of Computer Assisted Learning.* (17), 420 - 432.
- Ramírez, Y. E. H. (2013). Writing Skill Enhancement when Creating Narrative Texts through the Use of Collaborative Writing and the Storybird Web 2.0 Tool. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15, 166-183.
- Seifert, T. & Feliks, O. (2018). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *ASSESSMENT & EVALUATION IN HIGHER EDUCATION.* 44(2), 169–185.
- Tavakoli, H., Lotfi, A.R., & Biria, R. (2019). Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading. *Cogent Education.* (6), pp. 1-21
- Thomas, M. (2013). Task-based language teaching and CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 341–358). London: Continuum.

Τσαγγαρή, Ν. (2017). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. Retrieved from:

https://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf

Whitver, S.M. & Lo, L.S. (2017). Asking questions in the classroom: An exploration of tools and techniques used in the library instruction classroom. *Communications in Information Literacy*, 11(1), 185-203

APPENDIX



HOLOCAUST

An Holocaust muss erinnert werden

ARBEITSAKTIVITÄTEN: 1. Unterrichtsstunde (45')

1. Aktivität (15')

Gebt die Adresse <https://www.menti.com/> in euren Browser ein und gebt den Kode, den eure Lehrerin gegeben hat, in dem leeren Feld ein. Antwortet die Frage: „Was ist Holocaust?“. Besprecht im Plenum eure Antworten.

2. Aktivität (30')

a. Besucht die vorgeschlagenen Webseite und sucht Informationen nach den folgenden Begriffen:

Nationalsozialismus



Nationalsozialismus



Reichskristallnacht



Ghetto

Konzentrationslager



Vorgeschlagene Webseiten:

Nationalsozialismus:

1. https://www.ard.de/home/wissen/Nationalsozialismus_Die_wichtigsten_Ereignisse/1589062/index.html

2. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/introduction-to-the-holocaust>

Reichskristallnacht:

1. <https://www.zdf.de/kinder/logo/eine-grausame-nacht-100.html>

2. <http://www.christen-und-juden.de/html/holocaust/kristallnacht.htm>

3. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/kristallnacht>

Konzentrationslager:

1. <https://www.kindernetz.de/derkriegundich/wissen/konzentrationslager/-/id=481478/nid=481478/did=508670/5ejnww/index.html>

2. <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/about/camps/labor-concentration-camps.html>

3. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/auschwitz>

Ghetto:

1. <https://www.welt.de/kultur/history/gallery1895022/Das-Grauen-des-Warschauer-Gettos.html>

2. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/warsaw-ghetto-uprising>



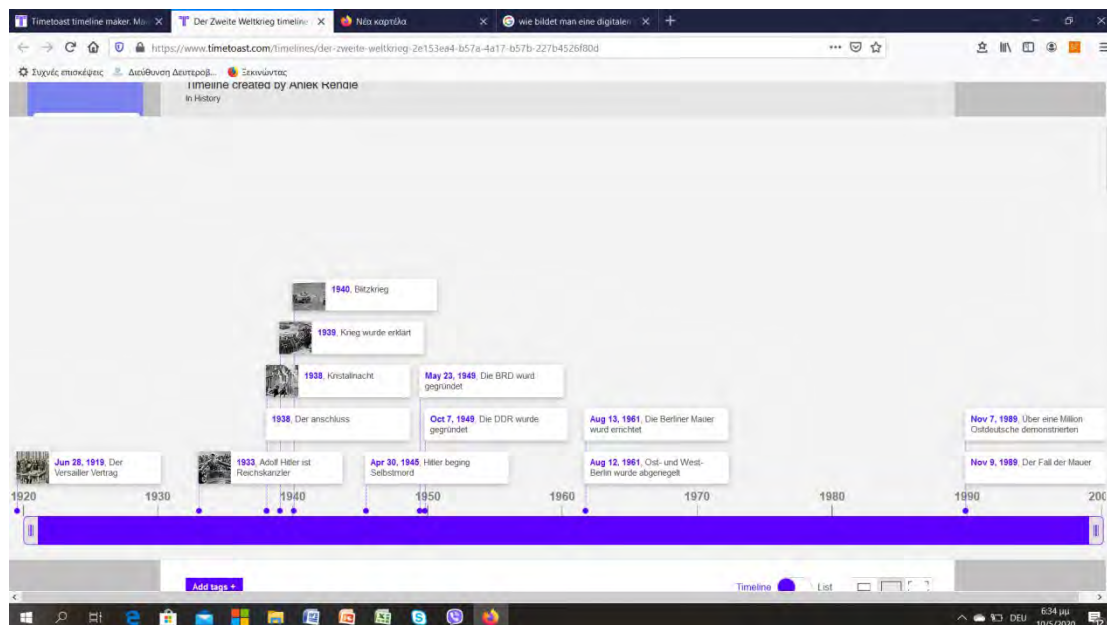
HOLOCAUST

An Holocaust muss erinnert werden

ARBEITSAKTIVITÄTEN: 2. Unterrichtsstunde (45')

1. Aktivität (45')

Gebt die Adresse <https://www.timetoast.com/> in euren Browser ein und logt ein. Verfasst kleine Texte und wählt Fotos aus. Das folgende Beispiel hilft euch dabei. Seid kreativ!!



HOLOCAUST

An Holocaust muss erinnert werden

ARBEITSAKTIVITÄT: 3. & 4. Unterrichtsstunde

Aktivität (90')

1. Ihr müsst ein Skript über die Termine „Nationalsozialismus“, „Reichskristallnacht“, „Ghetto“ und „Konzentrationslager“ erstellen.
2. Die Texte sollen kurz und inhaltsreich sein.
3. Mit diesem Webtool habt ihr die Möglichkeit auf dem Desktop gespeicherte Fotos zu benutzen.
4. Ihr könnt für eure Skripts entweder euren Voice-Over aufnehmen oder ein Hintergrund-Track auswählen.
5. Veröffentlicht eure Videos auf dem Blog unseres Deutschkurses

Tipp: Für detaillierte Informationen besucht bitte folgendes Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qAy8VG7Lndg>



**Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε:
Ο Ευεργετισμός στη Λήμνο από τον 18^ο έως τον 21^ο αιώνα**

Φωτοπούλου Χαριτίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., cfotopou@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο αποτελεί πρακτική άτυπου σχολικού γραμματισμού και συγκεκριμένα προβληματισμούς για τη θέση της τοπικής ιστορίας στο αναλυτικό πρόβλημα του Γυμνασίου, σε συνδυασμό με την έλλειψη θεσμοθετημένης αντίληψης μαθησιακών πρακτικών οι οποίες θα συνέβαλαν σημαντικά στην ενεργό πολιτειότητα των μαθητών που επιδιώκει το σημερινό σχολείο. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια του ευεργετισμού και να διερευνήσουν ευεργέτες και ευεργετήματα που αφορούν την τοπική τους κοινωνία από τον 18ο έως και τον 21ο αιώνα, να αποκτήσουν όχι μόνο γνώσεις αλλά και δεξιότητες στη χρήση των Ψηφιακών Μέσων, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να διαμορφώσουν χαρακτηριστικά ενεργού πολίτη, στοιχεία τα οποία συνάδουν με τα ζητούμενα και τους στόχους του σύγχρονου σχολείου. Κοινή συνισταμένη του σεναρίου είναι να αναδειχθεί η συνδεσιμότητα του με το θεωρητικό πλαίσιο του ευεργετισμού στη Λήμνο, τα ίδια τα μνημεία και την αξιοποίησή τους στο παρόν και στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Τοπική Ιστορία, ευεργετήματα, πολυγραμματισμοί.

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος: Ο Ευεργετισμός στο νησί της Λήμνου από τον 18^ο έως τον 21^ο αιώνα

Γνωστικό Αντικείμενο: Τοπική Ιστορία

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Α', Β', Γ' Γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: 3 μήνες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, τεχνική στην οποία είναι μυημένοι σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν. Έχουν ενεργητικό ρόλο σε όλες τις δραστηριότητες, καθώς αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες και τις αξιολογούν για να τις χρησιμοποιήσουν δημιουργικά, διατυπώνουν κρίσεις. Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων θα γίνει στο Εργαστήριο της Πληροφορικής του σχολείου. Απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο. Θα πραγματοποιηθούν διδακτικές επισκέψεις και επιτόπιες έρευνες. Ο εκπαιδευτικός εμπνέει και καθοδηγεί τους μαθητές του σε όλες τις φάσεις της εφαρμογής του σεναρίου, τους συντονίζει στις ομαδικές εργασίες και τους διευκολύνει στη χρήση των ψηφιακών μέσων παρέχοντας διευκρινήσεις και οδηγίες.

Στόχοι

Γνώσεις για το μάθημα

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αντιληφθούν τις διαφορές των όρων προσφορά, εθελοντής, φιλανθρωπία, ευεργέτης οι οποίοι αναπτύσσονται στους Έλληνες της Διασποράς από τον 18^ο έως τον 21^ο αιώνα.
- Να γνωρίσουν τη ζωή, το έργο και τα κίνητρα των ευεργετών του τόπου τους.
- Να αναγνωρίσουν την αξία των ευεργετημάτων μέσα από τις γραπτές πηγές αλλά και μέσα από τα προσωπικά βιώματα των κατοίκων της περιοχής.

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, στάσεις

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αντιληφθούν και να αξιολογήσουν τα κίνητρα, τους τρόπους και την αξία του ευεργετισμού διαχρονικά.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, αυτοπεποίθηση και να ενισχύσουν την εξωστρέφειά τους.
- Να συνειδητοποιήσουν τον κοινωνικό τους ρόλο ως ενεργοί πολίτες.

Γραμματισμοί

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση συνεργατικών κειμένων και την κατασκευή ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων, χρονογραμμής, ιδεοθύελλας, βίντεο, blog, διαδρομής σε ψηφιακή τράπεζα αναμνήσεων, ψηφιακού ήρωα avatar και να αξιοποιήσουν τους πόρους των ψηφιακών μέσων.
- Να καλλιεργήσουν τον εποικοδομητικό διάλογο για να καταλήγουν σε συμπεράσματα.
- Να εξοικειωθούν στη στοχευμένη αναζήτηση, στον εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο και στην κριτική του μέσου.
- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να καλλιεργήσουν αυτενέργεια και πρωτοβουλία.

Διδακτικές Πρακτικές

- Ερευνητική και αποκαλυπτική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της καθοδηγούμενης αυτενέργειας - Χρήση της ιδεοθύελλας.
- Καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και δημιουργικότητας.

Αφετηρία - Θεωρητικό Πλαίσιο

Αφετηρία του σεναρίου είναι η επιθυμία μας να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με το πλήθος των ευεργετημάτων των Λημνίων της Διασποράς, από τον 18^ο μέχρι τον 21^ο, ώστε να τους δώσουμε τη δυνατότητα, μέσα από την μαθησιακή διαδικασία να τα μελετήσουν, να τα αξιολογήσουν και να κάνουν τις δικές τους προτάσεις για τη χρήση και τη λειτουργία τους. Ο ευεργετισμός έχει κοινή ιδεολογική βάση με τον εθελοντισμό και τη φιλανθρωπία. Αντιστοιχεί στην έμπρακτη εκπλήρωση ενός χρέους προς τους ανθρώπους σε διάφορες μορφές και κλίμακες (Τομαρά Σιδέρη, 2002). Στη διάρκεια του 19ου και 20ου αιώνα οι έλληνες ευεργέτες που προέρχονταν κυρίως από τη Διασπορά αναπλήρωσαν τις αδυναμίες της πολιτείας και κάλυψαν κρίσιμες ανάγκες της κοινωνίας προς την κατεύθυνση του αστικού εκσυγχρονισμού της χώρας. Στη Λήμνο, οι περισσότεροι προέρχονταν από την Αίγυπτο όπου εγκαταστάθηκαν από τον 18ο αι. (Μπελίτσος, 2010) και στήριξαν διαχρονικά με όλες τους τις δυνάμεις την Εκπαίδευση, τα Γράμματα, τον Πολιτισμό, τον συνάνθρωπο αποτελώντας τον κύριο μοχλό διατήρησης της ταυτότητάς μας αλλά και της δικής τους ελληνικής ταυτότητας στον τόπο που τους φιλοξένησε (Μπελίτσος, 1997). Μία πρόχειρη ματιά στις κτητορικές επιγραφές των σχολικών κτιρίων ή των εκκλησιών του νησιού είναι αρκετή για να καταλάβει κανείς το μέγεθος της προσφοράς (Φωτοπούλου, 2017).

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στη διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση και τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978). Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να προβληματιστούν μετά από συλλογή, συγκριτική θεώρηση και κριτική αποτίμηση πληροφοριών. Στο έργο τους βοηθούνται από τη διακριτική υποστήριξη του διδάσκοντος. Ασκούνται μέσα από την επικαιρότητα, την ιστορικότητα του θέματος και τη χρήση των ΨΜ για να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και εντέλει να πραγματώσουν ευρύτερες ταυτότητες. Μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιούνται οι πολυγραμματισμοί (Kalantzis & Cope, 2001) και στο πλαίσιο του ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012) δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των μαθητών ως κριτικών αντικειμένων. Προκρίνονται επίσης, οι βιωματικές μέθοδοι μάθησης και η συνεργατικότητα. Έτσι πραγματώνονται οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο Σχολείο

Η διδακτική μας πρόταση είναι σχεδιασμένη για να υπηρετήσει τις άτυπες μορφές Σχολικού Γραμματισμού. Υπάρχει άμεση σύνδεση του προγράμματος με το μάθημα της Ιστορίας και την προέκτασή της στο τοπικό ιστορικό γίνεσθαι. Το διδακτικό σενάριο μπορεί να υποστηριχθεί διαθεματικά μέσα από το μάθημα της Πληροφορικής, των Θρησκευτικών, των Καλλιτεχνικών, της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας.

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

Το σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί σε τρεις φάσεις (3 μήνες) στο Εργαστήριο της Πληροφορικής του Σχολείου σε μεικτή ομάδα μαθητών (έως 20) και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Περιλαμβάνει συνολικά 12 δίωρες δραστηριότητες. Κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της έναν υπολογιστή τον χειρισμό του οποίου όλοι οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά. Επίσης, θα πραγματοποιηθεί επιτόπια έρευνα από τους μαθητές. Πριν την έναρξη του προγράμματος θα απευθύνουμε κάλεσμα προς τους γονείς των ενδιαφερόμενων μαθητών ώστε να εξασφαλίσουμε τη συναίνεσή τους, την καλή συνεργασία αλλά και τη συνδρομή τους όσον αφορά τις μετακινήσεις των παιδιών.

Α΄ Φάση (1ος μήνας)

1^η δραστηριότητα Πριν ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες θα προβάλλουμε στην αίθουσα ως αφόρμηση σχετικό βίντεο για τον ευεργετισμό στην Ελλάδα και θα αφιερώσουμε το 1^ο δίωρο στην ολομέλεια του τμήματος όπου θα συζητήσουμε το θέμα και θα ζητήσουμε από τους μαθητές να χωριστούν σε 4 ομάδες των 5 ατόμων όσα είναι και τα Δημοτικά Διαμερίσματα του νησιού και να αναλάβουν διακριτούς ρόλους: φωτογράφοι, κειμενογράφοι, υπεύθυνοι τύπου, δημοσιογράφοι, υπεύθυνο δημοσίων σχέσεων. Μετά από τη συζήτηση πάνω στο θέμα του προγράμματος και τη βασική του στοχοθεσία, χρησιμοποιώντας την τεχνική της ιδεοθύελλας στο πρόγραμμα <https://answergarden.ch/create/> καταγράφουμε τις ιδέες των μαθητών.

2^η δραστηριότητα Δίνουμε στους μαθητές τους όρους: Προσφορά, Εθελοντής, Φιλανθρωπία και Ευεργέτης οι οποίοι αναπτύσσονται στους Έλληνες της Διασποράς και στην λειτουργία τους στον παροικιακό χώρο, στην ιδιαίτερη πατρίδα τους και στο Εθνικό Κέντρο. Κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες θα επιλέξει έναν από τους όρους για μελέτη. Παραπέμπουμε στο λεξικό της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και προτείνουμε αρχικά να αναζητήσουν τις ερμηνείες των λέξεων και να αντιληφθούν τις σημασιολογικές τους διαφορές. Τέλος, καλούνται να κάνουν ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο και να εντοπίσουν έργα προσφοράς, φιλανθρωπίας, εθελοντισμού και έργα ευεργετισμού. Μπορούν να κρατήσουν φωτογραφικό υλικό, ηλεκτρονικές διευθύνσεις από ιστότοπους, βίντεο, αφίσες, δημοσιευμένα κείμενα, άρθρα ή ό,τι άλλο και να επιλέξουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Κάθε ομάδα θα ανεβάσει στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (Padlet), που έχει ήδη δημιουργήσει για αυτό τον λόγο, τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνάς της.

3^η δραστηριότητα Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τον ψηφιακό πίνακα που έχει δημιουργήσει, δικαιολογεί την επιλογή του δείγματός της και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις διαφορές και τις ομοιότητες των τεσσάρων όρων. Για να διερευνήσουμε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών προκαλούμε την κάθε ομάδα να αναφέρει έργα ευεργετισμού στην περιοχή της και να τα καταγράψει σε ένα συνεργατικό έγγραφο κειμένου. Οι ομάδες καλούνται να μελετήσουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου τα τρία έργα: «Ευεργέτες και Δωρητές της Λήμνου και του Αγίου

Ευστρατίου», «Λήμνιοι Μεγάλοι Ευεργέτες και Δωρητές» και «Τα Κοινοτικά Σχολεία της Λήμνου (18^{ος} έως 20^{ος} αιώνας)»

και να αναζητήσουν τα ονόματα των ευεργετών και τα έργα τους στο Δημοτικό Διαμέρισμα που τους έχει ανατεθεί. Με αυτά τα στοιχεία θα εμπλουτίσουν το συνεργατικό τους έγγραφο.

4^η δραστηριότητα Λαμβάνοντας υπόψη τους τα δεδομένα που έχουν ήδη συγκεντρώσει στο συνεργατικό τους έγγραφο καλούνται να δημιουργήσουν μία χρονογραμμή με τους κυριότερους σταθμούς της ζωής και των ευεργετημάτων των Λημνίων Ευεργετών του γεωγραφικού τους διαμερίσματος με το πρόγραμμα <http://www.timetoast.com>

Β ' Φάση (2ος μήνας)

Τον 2^ο μήνα οι ομάδες θα δουλέψουν στην γεωγραφική τους περιοχή και θα φέρνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην τάξη για επεξεργασία. Τα μέλη των ομάδων θα κληθούν να συνεργαστούν σε όλες τις φάσεις μέχρι το τέλος του προγράμματος.

1^η δραστηριότητα Οι φωτογράφοι των ομάδων θα εντοπίσουν και θα φωτογραφίσουν τα ευεργετήματα της περιοχής τους στη σημερινή τους κατάσταση αποφασίζοντας αν θα φωτογραφηθούν όλες οι όψεις του κτιρίου, πώς θα προβάλλουν το αντικείμενο μέσα στον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο, πώς θα αναδείξουν την ιδιαιτερότητα και την ομορφιά του αρχιτεκτονήματος, αν θα περιλαμβάνονται πρόσωπα στην φωτογράφιση και γιατί. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τα δεδομένα της εφαρμογής Google maps. Οι δημοσιογράφοι θα πάρουν συνεντεύξεις από κατοίκους με στοχευμένες ερωτήσεις και οι φωτογράφοι θα τις βιντεοσκοπήσουν μεριμνώντας το τελικό βίντεο να μην ξεπερνά τα 10 λεπτά. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να ανιχνεύουν δράσεις, γεγονότα και βιώματα των συνεντευξιζόμενων από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν πληροφορίες για το κάθε μνημείο και τον ευεργέτη του. Αντιλαμβανόμενοι το κτίσμα ως μέρος της κοινωνικής ζωής του χωριού, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και άλλες σχετικές ιστορίες. Οι οργανωτές θα επιλέξουν τους συνεντευξιζόμενους, θα κλείσουν τα ραντεβού για τους δημοσιογράφους και θα παρουσιάσουν το υλικό το επόμενο δίωρο μέσα στην τάξη. Αποστολή των κειμενογράφων είναι να καταγράψουν πληροφορίες για τα συγκεκριμένα κτίσματα σε ένα συνεργατικό έγγραφο. Να εξετάσουν τη χρήση των κτιρίων από το παρελθόν έως σήμερα, να το εμπλουτίσουν με πληροφορίες σχετικά με δράσεις και γεγονότα που συνδέονται με αυτό. Να το τοποθετήσουν στην συνολική ιστορία της τοπικής κοινότητας στην οποία ανήκει. Οποσδήποτε, δεν πρέπει να λείπουν στοιχεία της περιγραφής του κτιρίου όπως το έχουν παρατηρήσει τα παιδιά στη σημερινή του κατάσταση. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία και από τις συνεντεύξεις που θα έχουν πάρει οι δημοσιογράφοι. Κατόπιν, θα φέρουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στο Εργαστήριο της Πληροφορικής και κάθε ομάδα θα αναζητήσει αρχειακό φωτογραφικό υλικό στο διαδίκτυο για τα ευεργετήματα που έχει αναλάβει όπως αυτά ήταν παλαιότερα και θα περάσει τις παλαιές και νέες φωτογραφίες στη χρονογραμμή εμπλουτίζοντάς την.

2^η δραστηριότητα Επίσης, το υλικό των κειμενογράφων θα ενταχθεί μετά από συζήτηση και επεξεργασία στη χρονογραμμή της κάθε ομάδας. Διευκρινίζουμε ότι θα βάλουν τίτλο στο κείμενό τους πάνω στη χρονογραμμή, ο οποίος θα παραπέμπει σε περίληψη του κειμένου με υπερσύνδεσμο.

3^η δραστηριότητα Κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της 30 λεπτά για να διερευνήσει την πλατφόρμα της ψηφιακής τράπεζας αναμνήσεων, τις δυνατότητες και δυσκολίες της. Στη συνέχεια θα δημιουργήσουν μια δική τους διαδρομή με τα βίντεο που θα έχουν επιλέξει από τις συνεντεύξεις και θα προσθέσουν τίτλο, σύντομη περίληψη, βιογραφικό της ομάδας.

4^η δραστηριότητα Η ολομέλεια της τάξης ασκεί κριτική στο προϊόν της κάθε εργασίας. Ακολουθεί προβληματισμός για τα Ψηφιακά Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, ποια θα κρατούσαν, ποια θα άλλαζαν και γιατί. Ζητούμε να επισημάνουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, τρόπους που βρήκαν για να τις ξεπεράσουν, φάσεις που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον και ποια θεωρούν ότι ήταν τα δυνατά σημεία για τους ίδιους αλλά και για το αποτέλεσμα.

Γ' Φάση (3^{ος} μήνας)

1^η δραστηριότητα Αφού πλέον οι μαθητές έχουν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα, με γνώμονα το γεωγραφικό τους διαμέρισμα εντοπίζουν τα ευεργετήματα που έχουν αφηθεί στην φθορά του χρόνου, επιλέγουν ένα από αυτά προτείνουν δράσεις και τρόπους για την προβολή της ανάγκης αποκατάστασης και επαναχρησιμοποίησης των συγκεκριμένων μνημείων σήμερα. Θα μπορούσαν να γράψουν επιστολή προς τη δημοτική αρχή, ένα άρθρο στα τοπικά ΜΜΕ, να φτιάξουν μία αφίσα, να οργανώσουν μία εκδήλωση ή κάτι άλλο που θα επιλέξουν εκείνοι. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις της στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση.

2^η δραστηριότητα Διερευνούμε μέσα από συζήτηση τι γνωρίζουν οι μαθητές για τους σύγχρονους ευεργέτες του τόπου τους. Προβληματιζόμαστε για τα κίνητρά τους. Ποιους συμβουλευόμαστε για την απόφασή τους, σε ποιον τομέα προτιμούν να ευεργετήσουν την τοπική κοινωνία και με ποιον τρόπο, αν θα έθεταν όρους ποιοι θα ήταν αυτοί, αν θα είχαν λόγο στη διαχείριση και λειτουργία του ευεργετήματος, θα ζητούσαν ή θα περίμεναν ανταλλάγματα και ποια θα ήταν αυτά. Στη συνέχεια κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα κείμενο μιας παραγράφου στο συνεργατικό της έγγραφο, σε πρώτο πρόσωπο όπου ένας σύγχρονος ευεργέτης με τη μορφή ψηφιακού ήρωα avatar, θα μιλά για την απόφασή του να ευεργετήσει τη γενέτειρά του απαντώντας στους προηγούμενους προβληματισμούς. Οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν για το φύλο, τη μορφή, τη φωνή, το φόντο του ήρωά τους που θα υποστηρίξει με τον καλύτερό τρόπο το κείμενό τους.

3^η δραστηριότητα Όλες οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν ένα κοινό ιστολόγιο αφιερωμένο στη θεματική ενότητα που μελετήσαμε για να εντάξουν σε αυτό τις

προηγούμενες εργασίες τους. Αφού πάρουν οδηγίες για την κατασκευή ιστολογίου (Οδηγίες για blog), πρέπει να προβληματιστούν για τα παρακάτω: σε ποιους θα απευθύνεται το ιστολόγιο, ποιο θα είναι το όνομά του, πώς θα είναι το βασικό του ταμπλό, άλλες δικές τους προτιμήσεις σε χρώματα, γραμματοσειρές, επικεφαλίδες, τι θα εμφανίζεται στην πλευρική μπάρα, πώς θα γίνει πιο ελκυστικό και ξεκούραστο για τον αναγνώστη, ποιες ετικέτες θα έχει. Ζητούμε από τα παιδιά να πειραματιστούν και να ψάξουν τι τους αρέσει, πώς διορθώνουμε ένα λάθος, πώς ανεβάζουμε μια φωτογραφία ή ένα βίντεο.

4^η δραστηριότητα Τώρα οι ομάδες είναι έτοιμες να ξεκινήσουν τις αναρτήσεις και τον εμπλουτισμό του ιστολογίου τους εντάσσοντας το υλικό τους στις κατηγορίες που έχουν δημιουργήσει. Τους προκαλούμε να αποφασίσουν τρόπους για τη διάδοση του blog ώστε η εργασία τους να επικοινωνηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στην τοπική κοινωνία και όχι μόνο.

Άλλες εκδοχές – Κριτική

Με δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν εργαστεί όλους αυτούς τους μήνες, μεθοδικά, ερευνητικά, ανακαλυπτικά και δημιουργικά είναι σκόπιμο οι εργασίες τους να παρουσιαστούν στην τοπική κοινωνία μέσα από μία σχολική εκδήλωση σε συνεργασία και με άλλους φορείς, πολιτιστικούς συλλόγους, Τοπική Αυτοδιοίκηση και Περιφερειακή Ενότητα. Εκεί θα είχαν την ευκαιρία να αναδείξουν τη σπουδαιότητα των ευεργετημάτων και την ανάγκη εμπλοκής της πολιτείας για τη μελλοντική τους αποκατάσταση και χρήση. Με την ενεργή συμμετοχή τους οι μαθητές θα άφηναν το κοινωνικό τους αποτύπωμα και θα ενισχυόταν η αυτοπεποίθησή τους. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητη και σημαντική η συνεργασία και συνδρομή της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών για την επιτυχή πραγματοποίηση του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Cope, B. & M. Kalantzis (eds). (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Features*. London: Routledge.

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.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Μπελίτσος, Θ. (2010). Λημνιοί μεγάλοι ευεργέτες και δωρητές. Στο Γ. Κωνσταντέλλης (Ed.), *Λήμνος – Ιστορική και Πολιτιστική Κληρονομιά*, Β' τόμος. Αθήνα.

Μπελίτσος, Θ. (1997). *Τα Κοινοτικά Σχολεία της Λήμνου (18ος- 20ος αιώνας)*. Αθήνα.

Τομαρά – Σιδέρη, Μ. (2002). *Ενεργεισμός και προσωπικότητα: Ενεργέτες Έλληνες του Καΐρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φωτοπούλου, Χ. (2017). *Ενεργέτες και Δωρητές της Λήμνου και του Αγίου Ευστρατίου*. Λήμνος: Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου, Περιφερειακή Ενότητα Λήμνου.

«Young Writers». Διδακτική πρακτική στα πλαίσια τοπικού δικτύου Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας με τίτλο: «Ένα σακί με παραμύθια»

Μαλέα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06., athina@malea.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η καινοτόμος διδακτική πρακτική που εφαρμόστηκε στα πλαίσια Τοπικού Δικτύου Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας με τίτλο «Ένα σακί με παραμύθια» της Διεύθυνσης Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής επιτεύχθηκε η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα των Αγγλικών. Ο σκοπός της πρακτικής ήταν η εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών και η περαιτέρω ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και των συγγραφικών τους ικανοτήτων. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού και την ταυτόχρονη καλλιέργεια της φαντασίας τους και της κριτικής τους ικανότητας αξιοποιήθηκαν λογοτεχνικά κείμενα και διαδικτυακό λογισμικό. Στα πλαίσια του προγράμματος οι μαθητές εξοικειώθηκαν με στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη συγγραφή παραμυθιού αφού διάβασαν και επεξεργάστηκαν κείμενα από διαφορετικά λογοτεχνικά είδη στην Αγγλική γλώσσα, και κατάλληλα για την ηλικία τους, κατέληξαν από κοινού στα στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε μια ιστορία καθώς και στον τρόπο εικονογράφησης της. Η κάθε ομάδα σχεδίασε το δικό της νοητικό χάρτη, τον οποίο και παρουσίασε στην τάξη πριν αρχίσει η συγγραφή. Για την τελική μορφή της ιστορίας τους, οι μαθητές συνεργάστηκαν online και επεξεργάστηκαν τα κείμενα τους στο νέφος (cloud) με χρήση των υπηρεσιών G Suite, που προσφέρει η Google και συγκεκριμένα με Google Docs. Το αποτέλεσμα ήταν η παραγωγή μιας πρωτότυπης ιστορίας σε ψηφιακή μορφή αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας με τη χρήση του λογισμικού Storybird. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του διαφοροποιημένου αυτού τρόπου διδασκαλίας απέδειξαν ότι η όλη διαδικασία είχε θετική επίδραση και κινητροδότησε τους μαθητές που συμμετείχαν.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, Αγγλικά, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

«Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον». (Ν 1566/85 – Νόμος πλαίσιο για την εκπαίδευση).

Για να επιτευχθεί λοιπόν ο σκοπός της εκπαίδευσης όπως αυτός ορίζεται από το Ν.1566/1985 προτείνεται η ενσωμάτωση θεσμοθετημένων ή μη προαιρετικών

προγραμμάτων που συμπληρώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας και δίνουν μια νέα πνοή και δυναμική στη σχολική τάξη (Παρούτσας, 2006).

Επίσης η εισαγωγή των υπολογιστών και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη αδιαμφισβήτητα έχει δώσει μια άλλη διάσταση στην διδασκαλία. Εκτός από το ότι αποτελεί ένα τρόπο να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα η χρήση λογισμικών δίνει μια επιπλέον προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Tsou, Wang και, & Tzeng (Wang & Tzeng, n.d.) διαπίστωσαν ότι η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας είναι μια δημιουργική τεχνική εκμάθησης γλωσσών, η οποία μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης του μαθητή στην ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους χρήστες υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών επιλογής ενός θέματος, διεξαγωγής έρευνας, σύνταξης σεναρίου και ανάπτυξης μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας. Αυτό το υλικό στη συνέχεια συνδυάζεται με διάφορους τύπους πολυμέσων, συμπεριλαμβανομένων γραφικών που βασίζονται σε υπολογιστή, εγγεγραμμένου ήχου, κειμένου που δημιουργείται από υπολογιστή, βίντεο κ.α. (Bernard R., 2008), (Razmi, Pourali, & Nozad, 2014).

Ο Bernard R., (2008) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα και στα περισσότερα μαθήματα μπορούν να χρησιμοποιήσουν με πολλούς τρόπους την ψηφιακή αφήγηση για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών, ενθαρρύνοντας τους να οργανώσουν και να εκφράσουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους με ατομικό και ουσιαστικό τρόπο. Οι (Robin & Pierson, n.d.) πιστεύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει εξάψει τη φαντασία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και η πράξη της δημιουργίας σημαντικών ιστοριών έχει αυξήσει την εμπειρία για τους μαθητές και τους δασκάλους. Σε σύγκριση με τη συμβατική αφήγηση, στην ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνδιαμορφώνουν την ιστορία.

Καθώς λοιπόν τόσο στην ύλη της Ε' όσο και της Στ' στο μάθημα των Αγγλικών γίνεται αναφορά σε παραμύθια και φανταστικούς χαρακτήρες αλλά με έμφαση σε γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία και όχι στη δομή, αποφασίσαμε να ενσωματώσουμε την ψηφιακή αφήγηση στο πρόγραμμα σπουδών και να εμπλέξουμε τους μαθητές σε ενεργές και συνεργατικές μαθησιακές καταστάσεις που τους βοηθούν να κατασκευάσουν τη δική τους μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθήσαμε όχι μόνο να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, να καλλιεργήσουμε την κριτική ικανότητά τους, να τους παράσχουμε πληροφόρηση άμεση και με πολλαπλά μέσα αλλά και να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν ποικίλες μορφές νοημοσύνης καθώς και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους σε επαρκές επίπεδο με την ανάλογη ενθάρρυνση, εμπλουτισμό δραστηριοτήτων και κατάλληλη καθοδήγηση από το δάσκαλο.

Η μελέτη λοιπόν αυτή στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του αντίκτυπου που έχει η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει να αποτυπώσει: α) σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε αυθεντικά μαθήματα μάθησης με ψηφιακή αφήγηση, β) πόσο αποτελεσματική είναι η προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στη μάθηση και γ) αν η διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές σε επίπεδο γνώσης και ποια είναι αυτά.

Δείγμα

Επιλέχθηκαν δυο τμήματα της Ε τάξης (44 μαθητές) και δυο τμήματα της Στ τάξης (45 μαθητές) του 1ου ΠΔΣ-ΑΠΘ για να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές επιλέχθηκαν με βάση τη αρκετά καλή γνώση τόσο στα Αγγλικά όσο και στη χρήση νέων τεχνολογιών. Επίπεδο γνώσης: Α1-Α2. Οι μαθητές διδάσκονται Αγγλικά από την Β' και Γ' τάξη δύο και τέσσερις ώρες/εβδομάδα και Πληροφορική (Τ.Π.Ε.) από την Α' τάξη για μια ώρα/εβδομάδα. Να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από Ιανουάριο μέχρι Μάιο και για μία ώρα /εβδομάδα.

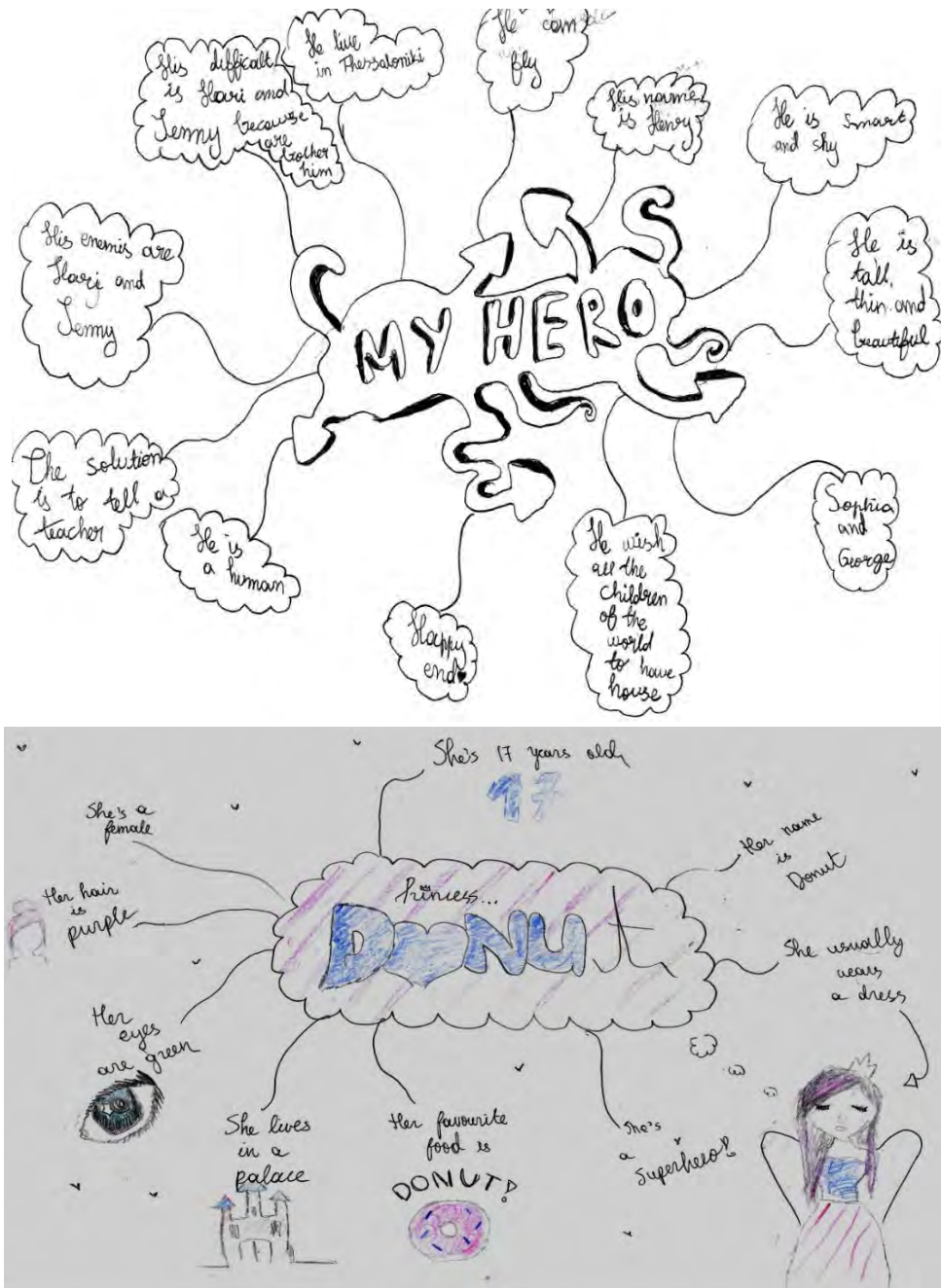
Διαδικασία

Μέσα στην τάξη υιοθετήθηκε μια ολιστική, διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (ολοκληρωμένο μοντέλο) καθώς η χρήση της πληροφορικής και των πολυμέσων λειτούργησαν συμπληρωματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για να βοηθήσουν στην ουσιαστική και από κοινού δημιουργική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

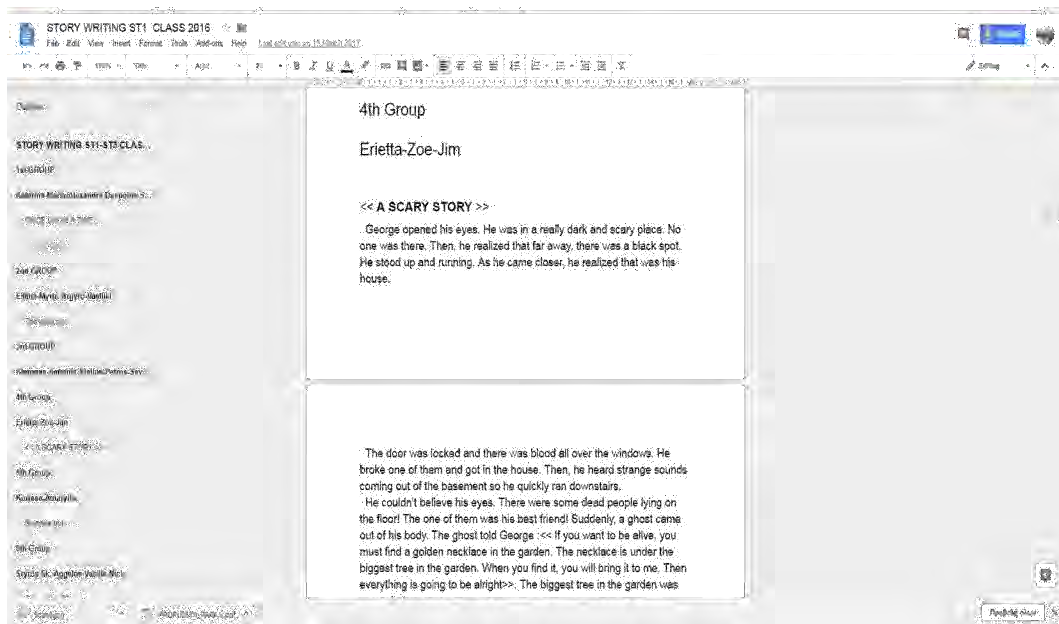
Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ισότιμη συμβολή δάσκαλου και μαθητών (συνεργατική μάθηση), ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν όσο το δυνατό συμβουλευτικός με παρεμβάσεις μόνον όταν το απαιτούσαν οι μαθητές (ενεργοποίηση μαθητή). Η όλη διαδικασία ήταν αρκετά χρονοβόρα αλλά με διαδικασίες οικείες στους μαθητές γεγονός που βοήθησε στην αλλαγή της ατμόσφαιρα της τάξης και κατ' επέκταση και στη σχέση δασκάλου-μαθητών. Η απομάκρυνση από τον κλασικό διδακτικό περιεχόμενο και το διδακτικό εγχειρίδιο έδωσε μια αίσθηση ελευθερίας στους μαθητές και καθώς βρήκαν το θέμα ενδιαφέρον προχώρησαν αβίαστα σε συζήτηση, ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών και σε συμμετοχή τους με ενθουσιασμό σε βιωματικές δράσεις που προάγουν την εμπειρική μάθηση (Dewey: learning by doing).

Αρχικά οι μαθητές διάβασαν και επεξεργάστηκαν γνωστά και άγνωστα παραμύθια αλλά και φανταστικές ιστορίες. Εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές και τις κατέγραψαν σε ανάλογα φύλλα εργασίες. Οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες που οι ίδιοι σχημάτισαν και τους δόθηκε η ελευθερία του θέματος όπως κι η ελευθερία στο είδος και στον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας τους. Δημιούργησαν έναν νοητικούς χάρτες (mindmaps) (Πίνακας 1), όπου έβαλαν τις ιδέες τους για σχετικά με το είδος της

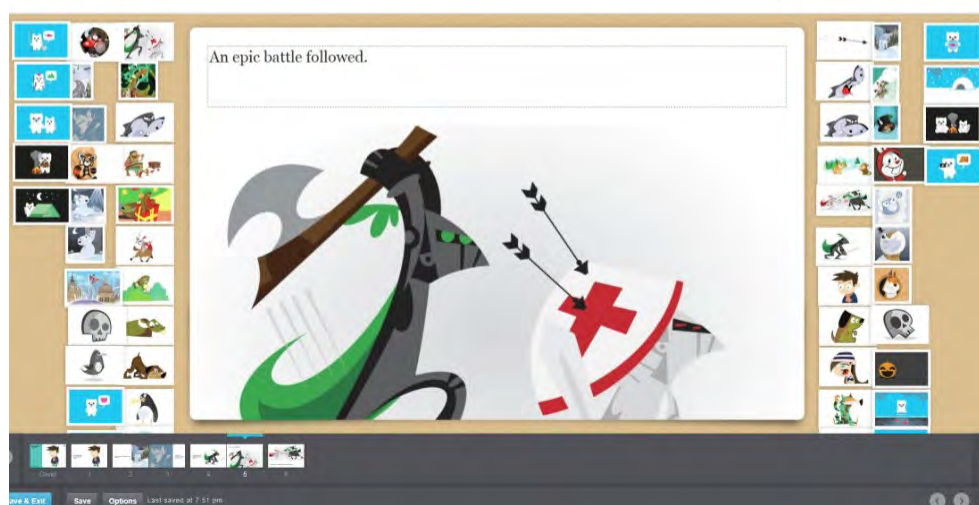
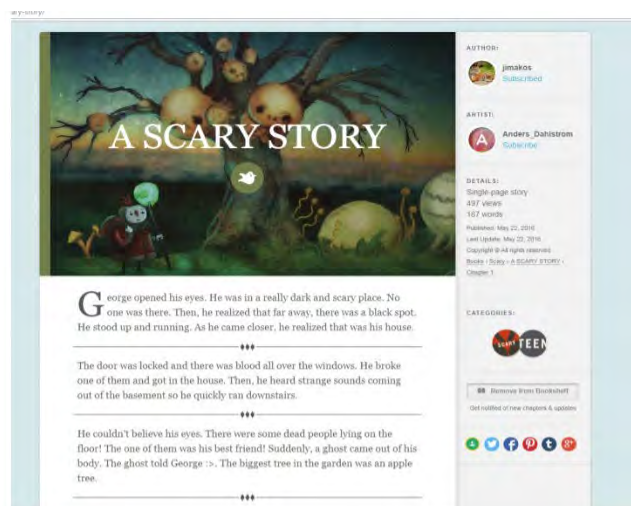
ιστορίας τους, τους ήρωες, το σκηνικό κτλ. Επίσης παρακολούθησαν δυο εργαστήρια συγγραφής ιστοριών με συγγραφείς κατά τα οποία είχαν την ευκαιρία να λύσουν απορίες που είχαν και να αποκομίσουν πληροφορίες τις οποίες που εν συνεχεία χρησιμοποίησαν για τη συγγραφή της ιστορίας τους. Κατόπιν έγραψαν το κείμενο τους ομαδοσυνεργατικά χρησιμοποιώντας google docs (Πίνακας 2) και τέλος επέλεξαν ή και έκαναν μόνοι τους την εικονογράφηση της ιστορίας τους και ολοκλήρωσαν το έργο τους με την αξιοποίηση του online λογισμικό, Storybird (Πίνακας 3). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, φυσικά, ότι η τεχνολογία ήταν πάντα δευτερεύουσα στην αφήγηση και λειτουργεί απλά ως ένα άλλο μέσο έκφρασης.



Πίνακας 1 mindmaps (νοητικοί χάρτες)



Πίνακας 2: Ομαδική συγγραφή κειμένου σε google docs



Πίνακας 3 : Ιστορίες σε storybird

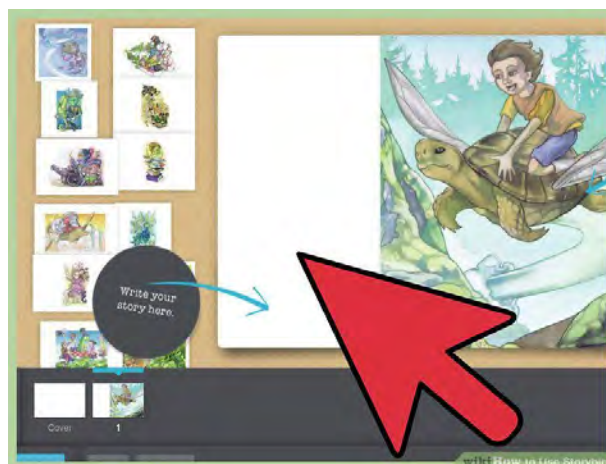
Εργαλεία και Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνίας

Η αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και όχι μόνο, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών «να επιτύχουν το συνδυασμό μάθησης και διασκέδασης» (Γιαννακοπούλου, 2005).

Όπως αποδεικνύεται στην πράξη οι Η/Υ και κυρίως το διαδίκτυο ως εφαρμογή εκπαιδευτικής τεχνολογίας δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν στην ανεύρεση της πληροφορίας και να εργάζονται ομαδικά. Το διαδίκτυο και η ευρεία αποδοχή του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web -WWW) ως διαδεδομένου μέσου πληροφόρησης και η προσφορά μέσου αυτού ποικίλων εργαλείων για την εύρεση αλλά και δημιουργία πολυμεσικών στοιχείων έχει ανοίξει νέες προοπτικές στην εκπαίδευση προσθέτοντας υπεραξία σχεδόν σε όλα τα προς μάθηση αντικείμενα.

Η χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε., του διαδικτύου και συνεργατικών εργαλείων στο νέφος (cloud) λειτούργησαν συμπληρωματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για να βοηθήσουν στην ουσιαστική και από κοινού δημιουργική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ιδιαίτερα εύχρηστο και διαδεδομένο διαδικτυακό εργαλείο, ειδικά για μαθητές μικρής ηλικίας είναι το Storybird (<https://storybird.com/>). Πιο συγκεκριμένα, το Storybird (Πίνακας 4) είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο ψηφιακής αφήγησης που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες του να δημιουργήσουν διαδικτυακά βιβλία, χρησιμοποιώντας διαφορετικά στυλ γραφής και μεγάλη ποικιλία εξαιρετικών εικονογραφήσεων (<https://storybird.com>). Οι χρήστες έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να διαμοιραστούν τα έργα τους στην πλατφόρμα του Storybird. Η ιδέα της δημιουργίας μιας τέτοιας πλατφόρμας έχει προσελκύσει τόσο μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, συγγραφείς, ερασιτέχνες συγγραφείς, αναγνώστες αλλά και καλλιτέχνες δημιουργώντας μια κοινότητα από άτομα κάθε ηλικίας, η οποία απαριθμεί σήμερα πάνω από 5.000.000 ψηφιακές ιστορίες.



Πίνακας 4 Περιβάλλον συγγραφής στο Storybird

Όσον αφορά στο επίπεδο διευκόλυνσης της συνεργασίας των μαθητών, αξιοποιήθηκε η τεχνολογία νέφους (cloud) και συγκεκριμένα τα δωρεάν εργαλεία G Suite που προσφέρονται από την εταιρεία Google. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ομάδα δημιουργήθηκε διαμοιραζόμενο Google Doc έγγραφο, στο οποίο είχαν πρόσβαση για επεξεργασία τα μέλη της εκάστοτε ομάδας, αλλά και η εκπαιδευτικός της παρούσης εργασίας. Επιπλέον με το G Suite δίνεται η δυνατότητα για συνεργατική δημιουργία παρουσιάσεων από τους μαθητές. Γενικότερα η τεχνολογία της G Suite προσφέρει πολλές ακόμη υπηρεσίες (Πίνακας 5), οι οποίες έχουν κέντρο τους την εξ' αποστάσεως συνεργασία ομάδων και μπορούν να αξιοποιηθούν στην ενίσχυση της συνεργασίας με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία (<https://gsuite.google.com>).



Πίνακας 5 Υπηρεσίες G Suite της Google

Αποτελέσματα

Οι ιστορίες των μαθητών διέφεραν σε μήκος και ποιότητα. Οι τελικές ψηφιακές ιστορίες που αναπτύχθηκαν από τις ομάδες περιλάμβαναν ποικίλα θέματα. Πιο συγκεκριμένα, η όλη διαδικασία ενθάρρυνε την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τη δημιουργικότητα ακόμη και των πιο αδύναμων και τη συμμετοχή τους τόσο στη συγγραφή όσο και στην εικονογράφηση των τελικών προϊόντων με τη βοήθεια και των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές επέδειξαν δημιουργικότητα και πρωτοτυπία στις ιδέες και αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό όσα τις γνώσεις που έλαβαν μέσα στην τάξη σχετικά με τη συγγραφή ιστοριών. Όσον αφορά τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας, έδωσαν περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενο αλλά προσπάθησαν να εμπλουτίσουν και το λεξιλόγιο τους με τη χρήση λεξικών και επιπλέον χρησιμοποίησαν αρκετά καλά τα δομικά στοιχεία της γλώσσας.

Όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι, η αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεργατικών εργαλείων στο νέφος (cloud), εργαλείων Web 2.0 και γενικότερα των Τ.Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν αποδοτικά ως προς την συνεργασία, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την έκφραση και την κινητροδότηση παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα και κατ' επέκταση στις ξένες γλώσσες.

Γενικά, η πλειοψηφία των μαθητών έμεινε ευχαριστημένη από το αποτέλεσμα της δουλειάς τους αλλά και κάποιοι προχώρησαν σε βελτιώσεις πριν την τελική παρουσίαση στην ολομέλεια και την ανάρτηση στο blog του σχολείου. Τέλος, η χρήση του λογισμικού Storybird αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο επεξεργασίας και η ευκολία της χρήσης του παρακίνησε ακόμη και εκείνους τους μαθητές που νιώθουν ανασφαλείς στη χρήση νέων τεχνολογιών και τους βοήθησε να δημιουργήσουν ποιοτικές ιστορίες (Sadik, 2008).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Για την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε άτυπη συνέντευξη με τους μαθητές σχετικά με το πως βίωσαν την όλη διαδικασία, αν την βρήκαν χρήσιμη και επικοινωνιακή, πως έκριναν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, αν ωφελήθηκαν από την συνεργασία με άλλους και αν η χρήση του λογισμικού τους ικανοποίησε.

Από τις απαντήσεις που πήραμε σε συνδυασμό με το παραγόμενο προϊόν δηλαδή τις ιστορίες τους, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αβίαστη επιλογή και εφαρμογή σύγχρονων πρακτικών έδωσε στους μαθητές περιθώριο αυτενέργειας. Η ενσωμάτωση της χρήσης των νέων τεχνολογιών έκανε κάθε είδους πληροφορία πιο ελκυστική και αποτυπώθηκε πιο έντονα στη συνείδηση των μαθητών.

Οι μαθητές έκαναν καλά τα σχέδιά τους και οι ιστορίες τους συνάντησαν πολλές από τις παιδαγωγικές και τεχνικές ιδιότητες των ψηφιακών ιστοριών.

Βιβλιογραφία

- Γιαννακοπούλου, Β. (2005). Εκπαιδευτική Δραστηριότητα με Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση των Πολυμεσικών Εφαρμογών του Λογισμικού Microworlds Pro για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά 3ου Συνέδριου με θέμα: *Η Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, 13-15 Μαΐου 2005, Σύρος.
- Παρούτσας, . (2006). Προαιρετικά καινοτόμα σχολικά προγράμματα, Η εκπαίδευση στο δημοτικό Σχολείο. [Ανακτήθηκε 27-8-2016 από <http://paroutsas.jmc.gr/project/innovat/index.htm>
- Bernard R., R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47, 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541–1544. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.03.576>

- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (n.d.). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/archive/multilevel-approach.pdf>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (n.d.). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>